

Resiane Silveira (Org.)

LETRAS, LINGUÍSTICA e LITERATURA

Textos e Contextos

v.1
2023

Resiane Silveira (Org.)

LETRAS, LINGUÍSTICA e LITERATURA

Textos e Contextos

v.1
2023

© 2023 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

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

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Silveira, Resiane Paula da
S587e	Letras, Linguística e Literatura: Textos e Contextos - Volume 1 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2023. 155 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-89976-98-1
	DOI: 10.5281/zenodo.7689968
	1. Letras. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Textos e Contextos. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.
	CDD: 410
	CDU: 80

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/03/letras-linguistica-e-literatura-textos.html>



AUTORES

**ANA CAROLINE BRAGA LIMA
ARLETE RIBEIRO NEPOMUCENO
CAMILA ELIZABETE DA SILVA DA SILVA
CAMILA GUSMÃO
CARLA CRISTINA REAL VIEIRA DE ANDRADE
DÉBORA FERREIRA DA SILVA FEITOSA
GLAUDSTON DIEGO QUEIROZ DE ARAGÃO
JEFFERSON SILVA DO REGO
JURANDIR BRASILOTO
MARIA CLARA GONÇALVES RAMOS
MARIA CRISTINA RUAS DE ABREU MAIA
MARIA HELENA TORRES DOS SANTOS
MARLI LÚCIA TONATTO ZIBETTI
MONICA LIMA
PATRÍCIA FERREIRA MIRANDA
RENATA CÂNDIDO DE MOURA FÉ
RISONETE GOMES AMORIM
VALDIR VEGINI
VERA LÚCIA VIANA DE PAES**

APRESENTAÇÃO

A Linguística é o meio de conhecimento da Língua. Através dela que se estuda a maneira como a Língua está sendo posta em prática na sociedade, ou seja, a Linguística desenvolve seus estudos para que possamos entender as interações humanas por meio da Língua. Vale ressaltar ainda que a Linguística tem seus estudos voltados a estudar toda e qualquer Língua enquanto sistema.

A Literatura é a arte da palavra. A literatura, assim como a Língua que ela utiliza, é um instrumento de comunicação e de interação social, ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade.

A Linguística juntamente com a Literatura, através da leitura e escrita, busca desenvolver nossa capacidade de pensar, de refletir, de formular e de socializar ideias. Assim, as Letras possibilita o desenvolvimento dessas duas habilidades tão importantes em nossa vida.

A obra apresenta trabalhos com a Temática Letras, Linguística e Literatura: Textos e Contextos, a interação do indivíduo com a sociedade, bem como nos traz reflexões para Professores, estudantes e a própria comunidade, pensando em diferentes formas de transformar e melhorar a nação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 AS TDIC NA ESCOLA PÚBLICA: COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE O ACESSO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>Patrícia Ferreira Miranda; Marli Lúcia Tonatto Zibetti; Débora Ferreira da Silva Feitosa</i>	8
Capítulo 2 SHARING DAILY LIFE EXPERIENCES IN DIFFERENT PLACES <i>Carla Cristina Real Vieira de Andrade</i>	20
Capítulo 3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM CULTURALMENTE SENSÍVEL <i>Camila Gusmão</i>	31
Capítulo 4 A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMAS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFAC: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL DOS ALUNOS <i>Risonete Gomes Amorim</i>	48
Capítulo 5 NARRATIVAS DA TRADIÇÃO ORA/ESCRITA AMAZÔNICA: VITÓRIA RÉGIA <i>Renata Cândido de Moura Fé; Valdir Vegini</i>	56
Capítulo 6 AS INFLUÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA <i>Camila Elizabete da Silva da Silva; Glaudston Diego Queiroz de Aragão; Maria Helena Torres dos Santos</i>	74
Capítulo 7 GÊNERO MEME NO INSTAGRAM: UMA INTERPRETAÇÃO PLURISSIGNIFICATIVA <i>Arlete Ribeiro Nepomuceno; Ana Caroline Braga Lima; Maria Cristina Ruas de Abreu Maia; Maria Clara Gonçalves Ramos; Vera Lúcia Viana de Paes</i>	90
Capítulo 8 O USO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES COM ALUNOS IMIGRANTES <i>Renata Cândido de Moura Fé</i>	111
Capítulo 9 NARRATIVA DA TRADIÇÃO ORAL/ESCRITA AMAZÔNICA: TAMBA-TAJÁ <i>Jurandir Brasiloto; Monica Lima; Valdir Vegini</i>	120
Capítulo 10 A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS: POLÍTICA, MEMÓRIA E METAFICÇÃO <i>Jefferson Silva do Rego</i>	136
AUTORES	151



Capítulo 1
AS TDIC NA ESCOLA PÚBLICA:
COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE O
ACESSO E PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO

Patrícia Ferreira Miranda
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Débora Ferreira da Silva Feitosa

AS TDIC NA ESCOLA PÚBLICA: COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE O ACESSO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Patrícia Ferreira Miranda

*Doutoranda em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR), Mestra em Psicologia
(PPGpsi/UNIR), patricia.ferreira@unir.br.*

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

*Doutora e Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA/USP),
marlizibetti@unir.br.*

Débora Ferreira da Silva Feitosa

*Doutoranda em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR), Mestra em Psicologia
(PPGpsi/UNIR), deborafsf@gmail.com.*

RESUMO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tornaram-se ferramentas imperativas ao fazer docente e, por consequência, desafiam os sujeitos implicados no processo de escolarização a atribuírem a elas o viés pedagógico e devidamente orientado de modo a promover a aprendizagem. Esse uso, quando orientado por uma perspectiva crítica, desafia a lógica reprodutivista informacional e possibilita, para além do acesso ao conhecimento, a produção e compartilhamento de novos saberes. Nesse sentido, tendo por fundamentação a Teoria Histórico-Cultural, este texto objetiva discutir as TDIC no papel social da escola, a partir do olhar docente na Educação Básica. Para tanto, por meio de um excerto de pesquisa concluída no âmbito da pós-graduação stricto sensu, parte da análise de dados levantados em campo, da observação e de entrevistas realizadas no contexto de trabalho de uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. A investigação empreendida denota as preocupações da professora na busca pelo uso pedagogicamente orientado das TDIC – disponíveis e possíveis de uso no contexto socioeconômico de seus estudantes – como ferramentas que medeiam o acesso ao conhecimento científico, cultural e historicamente acumulado, mas, sobretudo, como meios que colaboram para o enfrentamento das desigualdades sociais, da expansão do pensamento crítico e aumento das possibilidades de inserção no/sobre o mundo contemporâneo pelos estudantes. Ainda, problematiza o direito à educação e a relevância da instituição escolar no cenário de desafios apreendidos pelo contexto interposto pelo surgimento da pandemia de covid-19.

Palavras-chave: tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC); acesso ao conhecimento; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The digital technologies of information and communication (TDIC) have become imperative tools for teaching and, consequently, challenge the subjects involved in the schooling process to attribute to them the pedagogical bias and properly oriented in order to promote learning. This use, when guided by a critical perspective, challenges the reproductive and informational logic and enables, beyond the access to knowledge, the production and sharing of new knowledge. In this sense, based on the Cultural-Historical Theory, this text aims to discuss the TDIC in the social role of school, from the perspective of teachers in Basic Education. To do so, through an excerpt of research completed in the context of a *stricto sensu* program, part of the analysis of data collected in the field, observation and interviews conducted in the work context of a teacher of the initial series of elementary education. The investigation undertaken denotes the concerns of the teacher in the search for the pedagogically oriented use of tools - available and possible of use in the socioeconomic context of their students - as elements that mediate the access to scientific, cultural and historically accumulated knowledge, but, above all, as means that collaborate to the confrontation of social inequalities, of the expansion of critical thinking and increase of the possibilities of insertion in/about the contemporary world by the students. Still, it problematizes the right to education and the relevance of the school institution in the scenario of challenges perceived due to the context brought about by the emergence of the covid-19 pandemic.

Keywords: Digital Technologies of Information and Communication (TDIC). Access to Knowledge. Cultural-Historical Theory.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação tornaram-se ferramentas imperativas ao fazer docente, sobretudo, a partir de março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a situação de pandemia de covid-19, que passou a tangenciar os diversos aspectos da vida em sociedade, colocando-nos diante do desafio de reescrever as dinâmicas escolares em todos os níveis de ensino.

Em meados da década de 90, a reforma educacional prescrita pela Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), já delineava “[...] o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1), bem como reforçava a necessidade de disponibilização de recursos tecnológicos no percurso formativo docente.

Por conseguinte, estudantes e seus familiares, professores e demais sujeitos implicados no processo de escolarização viram-se na tentativa de atribuir significância pedagógica aos recursos tecnológicos disponíveis em casa e na escola, tendo por certo que

“o uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola ‘o tamanho do mundo’” (PIMENTEL, 2013, p. 1).

Nesse sentido, as recursos que compõem a gama das tecnologias digitais de informação e comunicação – doravante, TDIC¹ – carecem de ser utilizados por uma via crítica e de desafio à lógica reprodutivista de conteúdo, de modo que os estudantes não apenas acessem o conhecimento historicamente acumulado, mas que, em um processo dialético, se tornem capazes de operar no/sobre o mundo, a partir desse arcabouço. Isso, porque as TDIC oferecem possibilidades de favorecer o acesso ao conhecimento escolar de forma mais democrática, quando mediado por situações que permitam a construção colaborativa no espaço escolar, porque “[...] só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem” (VIGOTSKI, 2001, p. 82).

Uma vez que os sujeitos e sua situacionalidade histórica são indissociáveis e que, conforme postula Vygotski², é através da apropriação da produção cultural humana – a aprendizagem – que se estabelece o desenvolvimento psíquico (VYGOTSKY, 1999), dá-se a relevância da instituição escolar, ambiente destinado à aquisição do conhecimento formal, sistematizado. Considerando, ainda, o caráter inegável da escolarização e da presença das TDIC nos diversos aspectos da vida contemporânea, nos questionamos: como uma docente da educação básica compreende as TDIC no papel social da escola, no estabelecimento das relações para o acesso e produção do conhecimento?

Assim, a partir de um recorte dos dados produzidos e coletados por meio de formulários e entrevistas em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, no âmbito de projeto desenvolvido na pós-graduação stricto sensu³, neste artigo objetivamos discutir as TDIC no papel social da escola, a partir do olhar docente na Educação Básica. Para tanto, contamos com a participação de uma professora do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Zona da Mata de Rondônia, convidada por sua

¹ TDIC refere-se ao conjunto de dispositivos eletrônicos e tecnológicos que se utilizam da moderna tecnologia da informação, incluindo o uso de rede lógica de conexão à internet, computadores, aparelhos celulares e softwares. (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013).

² No país, não há consenso quanto à grafia do nome do autor. As versões e edições americanas, principalmente, costumam utilizar Vygotsky ou Vigotski. Tendo por referência a forma grafada nas traduções do russo para o espanhol dos volumes de suas *Obras Escogidas*, utilizaremos a versão Vygotski, com exceção daquelas diferentes em trechos referenciados.

³ Projeto de Pesquisa aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR, CAAE n.º 55656216.0.0000.5300.

trajetória docente de mais de duas décadas na mesma instituição e notório trabalho com uso das TDIC, na região.

Graduada em Pedagogia e com cursos de pós-graduação na área educacional e tecnológica, a professora atuava em uma escola na área urbana, central, que contava com uma boa estrutura física e com disponibilização de recursos tecnológicos, laboratório de informática e alinhamento pedagógico que considera a necessidade de explorar, pedagogicamente, as TDIC.

Isto posto, nos orientamos epistemologicamente pela Teoria Histórico-Cultural e exploramos os dados e informações de campo pela análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2008). Desse modo, a seguir, discutimos a aprendizagem e o desenvolvimento no estabelecimento do direito à educação escolar e, na sequência, as compreensões docentes sobre as TDIC no papel da educação escolar, considerando a condução do trabalho pedagógico a partir da realidade material e cultural dos estudantes.

2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO DIREITO À EDUCAÇÃO

A direito à educação, preconizado e garantido a partir da Constituição Federal de 1988, tem como premissa o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Contudo, os fatores socioculturais e econômicos que atravessam a escolarização dos brasileiros constituem-se como desafios diários e, ao mesmo tempo, como elementos a serem mitigados e rompidos, reciprocamente, por essa mesma educação.

Considerando que “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (SAVIANI, 2013, p. 84), seu papel é irrefutável e, para muitos sujeitos, ela acaba por se tornar o ponto de virada para rompimento da vulnerabilidade social, para a luta contra as exclusões de toda a sorte e, por conseguinte, a porta para a possibilidade de inserção e ação no mundo. Afinal, são os processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam o acesso à produção cultural humana que sustenta a constituição ontológica (SAVIANI, 2011; MARTINS, 2016).

Uma vez que, conforme discute a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos mas, ao mesmo tempo, relacionados, a partir daí compreendemos a importância do que Vigotski (1999) coloca como a organização da aprendizagem. Sobre tal aspecto, pontua Martins (2013, p. 278):

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionalidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, a mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino.

Sendo a educação escolar “[...] de fundamental importância para a formação do indivíduo e seu desenvolvimento psíquico. Neste intuito, a escola é um lugar onde as máximas potencialidades de aprendizagem dos estudantes devem ser exploradas” (FEITOSA, 2019, p. 28) e, portanto, considerar como os estudantes estão contextualizados torna-se fundamental para a garantia plena do direito ao aprendizado. Afinal, como organizar o planejamento das aulas sem compreender a materialidade social, histórica e cultural que constitui esses sujeitos? Conforme Leontiev (1978, p. 267), “[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...]. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação”.

Ainda, há de se ressaltar que estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão formando suas concepções sobre o aprender e, mesmo, sobre o porquê de se ir à escola: é um momento em que se começa a entender que é preciso “[...] aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42) e, nesse sentido, como discutem os autores, o professor é o responsável por identificar as *pendências* que precisam ser suplantadas no sentido de que o desenvolvimento ocorra. Assim, a escola “[...] atua nessa direção de promover as condições para a apropriação das elaborações humanas relevantes, organizadas e sequenciadas no currículo e em estratégias didático-metodológicas adequadas para que os alunos possam compreender o mundo, a humanidade e a si mesmos” (MIRANDA; ZIBETTI, 2021, p. 000).

Desse modo, entendemos que se o professor não consegue, na atividade pedagógica, disponibilizar essa compreensão sobre o mundo por meio do contato com a produção cultural humana, há de se refletir sobre qual desenvolvimento a educação escolar está promovendo e, mesmo, se está. Compreendemos, por conseguinte, que a busca pela garantia do direito à educação deve ser sustentado pelo estabelecimento de situações didático-pedagógicas que possibilitem aos indivíduos a compreensão sobre o

mundo e, principalmente, de si mesmos, conforme suas vidas vão sendo imbrincadas pelas elaborações humanas.

Sob essa visão, é que as TDIC carregam o potencial de proporcionar, a partir do uso devidamente orientado, situações educativas que levem as “[...] capacidades naturais dotadas pela natureza, para outro estágio mais complexo” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 214), sendo que, inequivocadamente, é essa aprendizagem que promoverá o desenvolvimento humano.

Contudo, paralelamente ao uso propositivo das TDIC e de sua presença cotidiana em nossas vidas, em menor ou maior escala, não podemos desconsiderar que estamos inseridos em uma sociedade permeada por inúmeras desigualdades que, por sua vez, reverberam dentro do espaço escolar. É a partir da sensibilidade sobre essa materialidade que reside a urgência de um olhar apurado por parte do docente, para que suas práxis evidenciem a democratização do acesso ao conhecimento e o rompimento de ciclos de exclusão social.

A partir, então, desse panorama, que compreendemos as dimensões inegociáveis e intrínsecas ao direito à educação, o caráter emancipatório que a aprendizagem e o desenvolvimento possibilitam aos sujeitos ao longo desse caminho e, a seguir, nos dedicamos ao entendimento acerca do olhar da professora participante do estudo para o papel social das TDIC nesse percurso.

3 ACESSAR E PRODUZIR CONHECIMENTO: DOCÊNCIA E DISCÊNCIA EM DIALETICIDADE POR MEIO DAS TDIC

Refletir acerca de como acessamos e produzimos conhecimento na contemporaneidade é de extrema pertinência para a compreensão social do fazer educativo, sobretudo, a partir da ótica vygotskiana, que permite-nos entender que os sujeitos são participantes, uns com os outros, em seus processos de *tornarem-se humanos*. Para entendimento disso, aqui estabelecemos um recorte dentre variados recursos utilizados no campo dessa pesquisa, considerando as limitações deste breve artigo.

Ao buscarmos entender o estabelecimento dessa dinâmica na práxis da professora participante da pesquisa, não podemos desconsiderar os aspectos infraestruturais que sustentam sua rotina e atuação. A forma como as TDIC comparecem nessa via estão profundamente atreladas ao que consideramos a primeira e fundamental diretriz para a

devida orientação do processo pedagógico: o planejamento. Aí, denota-se que o espaço de aprendizagem tem caráter estendido: além da sala de aula, espaços como o pátio, a quadra, o laboratório de informática educacional (LIE) e biblioteca tornam-se integrados às dinâmicas que se iniciam *em sala*.

Na organização desse planejamento de uso das TDIC, que não se constituem como elementos exóticos, ludicamente superficiais ou compensatórios, mas como recursos tão importantes e incorporados à rotina como o lápis e a borracha, tudo é precedido pela busca por uma formação sólida e o domínio do conteúdo científico os quais o estudante precisa acessar, imbuído no já discutido direito à educação, no sentido do que afirma Sforzi (2015, p. 15), que “[...] tão importante quanto a clareza sobre o que deseja *produzir* (o tipo de aprendizagem almejada) é o domínio dos meios que tornam possível essa produção” (SFORZI, 2015, p. 15).

Ao longo desse planejamento, a aproximação com familiares e responsáveis pelas crianças, desde o primeiro dia de aula até a organização de um grupo via aplicativo de comunicação, também exercem profunda relevância para a garantia de atribuição pedagógica à ferramenta: a busca pela presença dos adultos na vida escolar das crianças faz com que, por exemplo, o uso do celular, os aplicativos, as plataformas de redes sociais ganhem intencionalidade pedagógica para crianças e adultos, como demonstra o excerto:

Em relação ao *WhatsApp* [...] eu orientei as crianças a não postar fotos de casa, fotos pessoais, a não dar endereço pra ninguém, não postar coisas pessoais. A gente comenta, assim, no geral [...]”; às vezes postam alguma foto de atividade que estão fazendo. A gente tem esse resguardo. Eu também tenho os pais no grupo. Às vezes quando passa alguma coisa despercebida, sempre tem uma mãe lá para lembrar que a professora já orientou a respeito da segurança digital. (ENTREVISTA 2).

Esse trecho, de forma bastante pragmática, exemplifica a discussão de Vygotsky (1998) sobre a mediação por meio dos signos e dos instrumentos. Segundo o autor, primeiramente, através de atividades sociais em coletividade, mediadas sob a orientação de sujeitos mais experientes, os processos intersíquicos são exercidos, em que escola e família atuam no sentido de ensinar limites, possibilidades e cooperação na plataforma virtual. Por conseguinte, através dos processos intrapsíquicos, as crianças vão desenvolvendo esse senso, se apropriando e internalizando um código de conduta do ambiente virtual.

No processo de escolarização, com frequência, muitas outras demandas de ordem burocrática e institucional são postas ao docente e o espaço que deveria ser tomado pelo processo de aprendizagem, de apreensão de uma produção cultural, acaba por se transformar em uma rotina de “[...] aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Na contramão desse tensionamento, contudo, percebemos a docente na busca por uma coesão didático-pedagógica na qual, segundo ela, “[...] é preciso aliar o domínio do conteúdo, o objetivo, o planejamento e qual aplicativo, programa vai realmente colaborar para potencializar o aprendizado das crianças” (ENTREVISTA 2).

Tomando, então, familiares como sujeitos que também colaboram para que as TDIC adquiram relevância pedagógica nessa atuação escolar, a concepção que eles têm desses recursos também vai se alterando ao longo do ano escolar. Um exemplo dessa relação está contido no seguinte exemplo: ao buscar autorização dos responsáveis para uso da imagem, áudio e vídeo das crianças para fins didáticos, por vezes, esse consentimento não é obtido. Contudo:

Às vezes, um ou outro pai não autoriza de imediato. Como eles tem esse incentivo para acesso ao *blog*, quando eles começam a acessar, as crianças em casa falam para os pais “Pai, tal coisa saiu lá no *blog*”, o pai vai lá no *blog* ver os trabalhos, tem a foto de todo mundo, mas não tem a do filho dele, porque ele não autorizou. Ou tem a do grupo, mas o filho dele tem um balãozinho no rostinho, porque ele não me autorizou utilizar a foto. Não passa uma semana, vem os pais, “Olha professora, eu não tinha entendido como era. Pode usar a foto do meu filho sim, pode tirar aquele balãozinho, lá” ... eu tenho o trabalho de editar tudo novamente [risos], mas vale a pena [risos]. (ENTREVISTA 2).

Para a professora e seus estudantes, as TDIC também têm o valioso papel: são canais de comunicação com alunos e familiares. Na ocasião da pesquisa, cerca de apenas cinco de 25 crianças tinham seu próprio aparelho celular, contudo, nenhuma atividade ou interlocução ficava prejudicada, uma vez que o telefone familiar acabava por cumprir essa finalidade. Ainda, salienta a docente que “a tecnologia é um recurso, e como todo recurso, precisa ser estudado, entendido, pensado, avaliado, ter o uso planejado” (ENTREVISTA 2).

Neste processo, além dos desdobramentos definitivamente positivos para a aprendizagem das crianças, trabalhando a partir da materialidade em que elas estão inseridas, a professora também destaca impactos evidentes do uso das TDIC, sobretudo, o caráter hodierno do acesso ao conhecimento, que possibilita trabalhar com materiais

visualmente atrativos, atualizados, por vezes, acessados em tempo real, como o caso de mapas, visitas virtuais, *lives* e conversas com autores de livros, por exemplo.

Assim, as TDIC acabam por se tornarem indissociáveis do papel social da escola, e propiciam que o acesso, apreensão e compartilhamento de conhecimentos sejam efetivados por uma interface tridimensional: “[...] materialmente, por meio do instrumento escolhido; semioticamente, através da linguagem; pelo trabalho entre os pares” (MIRANDA, 2018, p. 102).

É este trabalho com pé na realidade, estruturado pela busca de formação contínua, da elaboração de estratégias para fortalecimento de vínculos que garantam o trabalho pedagógico e a acepção acerca da função precípua da escola que garantem que as tecnologias, para nossa docente, estejam diluídas cotidiana e integralmente à sua ala de aula, tendo-as como instrumental de operação na/sobre a materialidade histórica e social de suas crianças.

CONSIDERAÇÕES

Nesta escrita, objetivamos compreender o olhar docente sobre as TDIC no papel social da escola, considerando a premissa de acesso e produção do conhecimento, aquele de caráter formal e sistematizado, constituidor do caráter legal da escolarização brasileira, posto pela própria Constituição Federal. Para tanto, consideramos a produção de dados inerente à práxis de uma docente do 4.º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Zona da Mata Rondoniense.

Assim, verificamos que os recursos que compõem o rol de TDIC presentes na vida dos estudantes e no ambiente escolar constituem, na visão da professora, um quadro de elementos de mediação sobre o conhecimento, sobretudo, na busca por sua apreensão, internalização, produção e socialização de novos saberes que, ao serem construídos coletivamente a partir da situacionalidade material, histórica, social e cultural, passam a *dar o tom* do que acontece nessa sala de aula: a partir da organização dos processos de ensino, torna-se possível atribuir caracterização pedagógica ao aparelho celular, ao computador, às redes sociais, ao laboratório de informática etc.

Ao longo da realização do trabalho de campo, percebemos que para a docente e seus estudantes, as TDIC não são elementos de uso extraordinário, compensatórios ou substitutivos. Nessa sala de aula, este instrumental é tido como meio para buscar

informações, realizar pesquisas, acessar o arcabouço cultural e, principalmente, para o desenvolvimento humano. Colaboram, ainda, para a participação de membros da família, que tornam-se aliados da experimentação, do fortalecimento do pensamento crítico e da tomada de consciência pelos estudantes e sobre o mundo.

Nesse sentido, os recursos disponíveis aos estudantes firmam-se como elementos que medeiam o acesso ao conhecimento científico, cultural e historicamente acumulado. A professora, por sua vez, compreende que estes meios possibilitam *extrapolar fronteiras*: a tecnologia, com função pedagógica, emancipatória, constituem vias de que colaboram para o enfrentamento das desigualdades sociais, da expansão do pensamento crítico, do aumento das possibilidades de inserção no/sobre o mundo contemporâneo pelos estudantes. Tais fatores, indubitavelmente, acabam por tornar-se caros ao momento histórico subsequente à realização da pesquisa: a da consolidação de novas formas de aprender, a partir da pandemia de covid-19.

REFERÊNCIAS

- BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, n.1, v.1, p. 1-5, 2013. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/view/118>. Acesso em: 16 out. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 out. 2020.
- FEITOSA, D. F. S. **Tarefa de casa**: um estudo à luz da Teoria da Atividade. Porto Velho, 2019, 152 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: <http://www.mapsi.unir.br/uploads/25252525/dissertacoes%202019-2020/Debora%20Feitosa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- Libâneo, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** [online]. 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>>. Acesso em: 15 out. 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico crítica. *In:* MESQUITA, A.M; FANTIN, F.C.B; ASBAHR, F.S.F (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79.

MIRANDA, P. F. **O ensino mediado por tecnologias na escola pública:** processos pedagógicos potencializadores da aprendizagem. 155f. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2453>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MIRANDA, P. F.; ZIBETTI, M. L. T. O uso de TDIC nos processos educativos: reflexões histórico-culturais a partir da escola pública. *In:* BRASILEIRO, T. S. A.; PACÍFICO, J. M. (Org.). **Educação para a Amazônia:** estudos e pesquisas em movimento. Santarém – PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

PIMENTEL, N. M. Educação a distância na Formação de Professores, *In:* COSTA, Maria Luiza Furlan (org.) **Educação e Novas Tecnologias:** fundamentos, políticas e práticas. Formação de Professores EaD. Eduem. Maringá, 2013 p. 43-54.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In:* Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. **Revista Universidade e Sociedade - US**. Andes, n. 67, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



Capítulo 2
SHARING DAILY LIFE EXPERIENCES IN
DIFFERENT PLACES
Carla Cristina Real Vieira de Andrade

SHARING DAILY LIFE EXPERIENCES IN DIFFERENT PLACES⁴

Carla Cristina Real Vieira de Andrade⁵

*Mestra em Educação, área da Sociologia da Educação e Políticas Educativas pela
Universidade do Minho (UMinho) Portugal*

E-mail: carla.vieira@ifal.edu.br

RESUMO

Apresenta-se este projeto de aulas de inglês que emprega diferentes técnicas de vários métodos, incluindo, principalmente, o *Project -Based Learning* e o *Task-Based Language Teaching*, com o intuito de propiciar aulas dinâmicas, fazendo uso da língua nas mais diversas situações reais de comunicação em diversos lugares e com resultado satisfatório de aprendizagem. De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011), o conhecimento de diversos métodos ajuda a expandir o repertório de técnicas do professor. Para cada etapa do projeto foram usadas diferentes técnicas com a intenção de mostrar aos alunos que a língua é um veículo de comunicação, não somente um objeto a ser estudado. A fim de desenvolver tais atividades, cada turma lecionada pela professora ficou com um tema/lugar (*Hotel, Restaurant, Supermarket, Clothes Shop, Shoe Shop*) e criou-se um roteiro de trabalho, que envolvesse vocabulário usado em cada um dos espaços e diálogos que, supostamente, fazem parte de situações que podem ser vivenciados neles. Os alunos trabalharam em grupos para cumprir cada *task* do projeto. A culminância deste trabalho foi a apresentação dos diálogos num cenário realístico para as outras turmas que fazem parte deste projeto, com o objetivo de proporcionar aos alunos um convívio multicultural, atuando em atividades autênticas, inseridas num contexto.

Palavras-chave: Ensino de língua Inglesa. *Project-Based Learning*. *Task-Based Language Teaching*. Situações reais.

ABSTRACT

This project of English classes is presented, which uses different techniques from various methods, including, mainly, *Project-Based Learning* and *Task-Based Language Teaching*, with the purpose of providing dynamic classes, making use of the language in a very wide range of situations real communication skills in different places and with satisfactory learning results. According to Larsen-Freeman and Anderson (2011), knowledge of different methods helps to expand the teacher's repertoire of techniques. For each stage of the project, different techniques were used with the intention of showing students that

⁴ O resumo deste artigo foi apresentado em formato de comunicação oral no IV Seminário Internacional da ABRALITEC em novembro de 2022 em Goiânia/GO. Acesso disponível em: https://www.abralitec.com/_files/ugd/fb602a_9fdf19e700c74be9a06efc5c0f562dfe.pdf

⁵ Mestra em Educação, área da Sociologia da Educação e Políticas Educativas pela Universidade do Minho (UMinho) em Portugal. Especialista em Programação do Ensino da Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco UPE/FFPP. Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco UPE/FFPP. Professora de língua inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Instituto Federal de Alagoas, campus Satuba. E-mail: carla.vieira@ifal.edu.br.

language is a vehicle of communication, not just an object to be studied. In order to develop such activities, each class taught by the teacher had a theme/place (Hotel, Restaurant, Supermarket, Clothes Shop, Shoe Shop) and a work script was created, involving vocabulary used in each of the spaces and dialogues that, supposedly, are part of situations that can be experienced in them. Students worked in groups to accomplish each project task. The culmination of this work was the presentation of the dialogues in a realistic scenario for the other classes that are part of this project, with the aim of providing students with a multicultural interaction, acting in authentic activities, inserted in a context.

Keywords: English language teaching. Project-Based Learning. Task-Based Language Teaching. Real situations.

1 Introdução

Ensinar uma língua adicional sempre foi e será um desafio. O não uso da língua alvo fora do contexto escolar é uma desvantagem que se tem que lidar na realidade nas aulas de línguas estrangeiras no Brasil. A dificuldade de aprendizagem exige que professores tenham que se (re)inventar, oportunizando maneiras diferenciadas de produzir conhecimento para que se obtenha sucesso no processo educativo. Para isso, apresenta-se este projeto que tem o intuito de proporcionar uma aprendizagem autônoma, trabalho em equipe e pensamento crítico e criativo.

Presume-se que ao aprender a se comunicar na língua alvo, os estudantes sintam-se mais motivados nas aulas, pois sentirão que estão colocando em prática a competência linguística, mas, sobretudo a competência comunicativa que é o conhecimento das funções para as quais a linguagem é usada.

Propor algumas vivências de situações do dia a dia em inglês é um desafio para qualquer professor. Atualmente, está bem mais fácil trazer a realidade para a sala de aula, especialmente com os meios tecnológicos, como filmes, *pod cast*, *blogs*, vídeos, etc; embora, muitas vezes, presume-se que estes recursos possam gerar uma certa passividade nos alunos, porque veem, escutam, leem a realidade do outro. No entanto, acredita-se que a disciplina língua estrangeira, que faz parte da grade escolar, requer engajamento dos alunos com atividades coletivas e interativas para se obter um envolvimento prático com a língua.

Partindo destas observações, o presente trabalho relata o projeto desenvolvido em 4 turmas do 2º ano do curso Técnico de Agropecuária integrado ao Médio e 1 turma do 2º ano do curso Técnico de Agroindústria integrado ao Médio do Instituto Federal de

Alagoas- Campus Satuba. Apoia-se nas metodologias PBL (*Project-Based Learning*), TBLT (*Task-Based Learning Teaching*) entre outras. O engajamento de vários métodos e técnicas no ensino de uma segunda língua pode propiciar uma variedade de funções do uso da língua e demonstrar o conhecimento sobre a língua. Reforça-se que não há método melhor ou mais importante e tudo deve-se levar em conta o contexto da sala de aula, o nível dos alunos, a experiência do professor e os objetivos que se pretende alcançar.

O intuito deste projeto é apresentar atividades em sala de aula para que os alunos participem e percebam que as aulas são eventos de aprendizagem e contribuem como experiências de crescimento tanto nos aspectos culturais como na aquisição da língua. Com esse propósito, para cada turma foi escolhido um lugar (Restaurante, Hotel, Clothes Shop, Shoe Shop, Supermarket) onde os estudantes teriam que pesquisar desde o vocabulário usado em cada local até criar diálogos com situações que podem acontecer neles. As atividades expostas possibilitam a aquisição do idioma pelos estudantes em situações reais de comunicação, não apenas memorizando novos vocábulos ou pontos gramaticais, mas sim uma experiência de convívio multicultural.

Neste trabalho, serão demonstradas as principais tarefas desenvolvidas. Após essas considerações iniciais, serão apresentadas, de uma maneira concisa, duas das metodologias usadas durante o projeto, a *Task-Based Learning Teaching (TBLT)* e a *Project-Based Learning (PBL)*. Na sequência, o desenvolvimento do projeto, com a descrição de cada parte e, por fim, as considerações finais. Espera-se que tais práticas possam ser aplicadas em outras instituições, de acordo com os interesses e necessidades dos professores, tornando as aulas de língua estrangeira mais dinâmicas e proveitosas.

2 Algumas metodologias usadas

Desde a década de 70 discute-se as abordagens comunicativas para o ensino de línguas estrangeiras. Entende-se que abordagem comunicativa é aquela que trata a língua não só como regras da gramática, mas com ênfase numa dimensão sociolinguística, permitindo ao estudante saber “como dizer o quê, para quem, e quando”.

Embora o projeto tenha sido desenhado para se usar a metodologia *Task-Based Learning Teaching (TBLT)*, no decorrer das atividades, percebeu-se que usando outras metodologias para o ensino de línguas, a fim de ter uma variedade de recursos, permitiriam que os estudantes atingissem o objetivo da aprendizagem.

O modelo tradicional de ensino centrado no professor (*teacher-centred lesson*) já não é mais adequado à prática pedagógica do século XXI, em que a informação é rápida e a tecnologia faz parte da vida das pessoas. Dessa maneira, é necessário a substituição do *teacher-centred lesson* por um protagonismo do aluno, em que ele tenha um papel ativo na sua própria aprendizagem, o *student-centred lesson*. Em tal caso, uma das metodologias que atende a esta particularidade, é o TBLT que compreende o ensino de línguas a partir de atividades ou tarefas, chamadas de *tasks*, relacionadas ao cotidiano dos estudantes, através do *learn by doing*, desenvolvendo as quatro habilidades de aprendizagem da língua (ouvir, falar, ler e escrever) e, sobretudo, os aspectos culturais dos falantes da língua (COSTA, 2017). Corrobora esse entendimento as concepções de Skehan (1989), pontuando que o sentido de aprender uma língua estrangeira envolve um problema comunicativo que “precisa” ser resolvido e está relacionado com uma situação do dia a dia que o estudante vivencia.

Isto posto, os estudantes têm a oportunidade de usar a língua alvo em situações prováveis de realidade, entendendo como a língua funciona.

De acordo com Willis (1996, p. 1),

O objetivo da tarefa é criar um propósito verdadeiro para o uso da língua e fornecer um contexto natural para o seu estudo. Os alunos se preparam para a tarefa, participam dela e, em seguida, estudam a linguagem que surge naturalmente do ciclo de tarefas e dos materiais utilizados. Esta abordagem oferece uma exposição rica e compreensível da língua em uso, a partir de atividades de audição e leitura, promovendo oportunidades para conversação e escrita espontânea ou planejada⁶.

O intuito dessa metodologia, é usar as *tasks*, que são as tarefas na língua alvo que os estudantes “usam com um fim comunicativo para atingir um objetivo” (WILLIS, 1996, p. 23). As *tasks* podem ser: listar, ordenar e classificar, comparar, solucionar problemas, compartilhar experiências pessoais, tarefas criativas, abertas e fechadas. Para tornar mais explícito, as *tasks* neste projeto foram de apresentar situações que ocorrem no cotidiano das pessoas em diferentes lugares e trocá-las com as turmas envolvidas no projeto.

De acordo com Willis (1996), há quatro condições para a aprendizagem de uma segunda língua, sendo três essenciais: exposição, uso e motivação, e uma desejável:

⁶ No original: The aim of the task is to create a real purpose for language use and provide a natural context for language study. Students prepare for the task, report back after the task and then study the language that arises naturally out of the task cycle and its accompanying materials. The framework offers a rich but comprehensible exposure to language in use, through listening and reading, and provides opportunities for both spontaneous and planned speaking and writing.

instrução. Para a autora (WILLIS, 1996, p. 11), o estudante tem vantagem quando é exposto a linguagem real (exposição); usa a língua para trocar significados (uso); consegue processar e usar a língua (motivação) e aprende a usar a língua, foco na forma (instrução). Baseado nessas premissas, o projeto foi se desenvolvendo, estudante praticando a forma e função da língua assim como mostrando suas habilidades para produzir a língua a fim de haver comunicação entre os envolvidos.

Com base na simples explanação dos conceitos basilares do TBLT, o projeto já poderia ter sido realizado, que consistia em executar as *tasks* para se chegar ao resultado final, vivenciar situações que acontecem no dia a dia, em diferentes locais, como fora exposto no começo deste artigo.

Contudo, percebeu-se que usar outras metodologias, também poderiam contribuir para o andamento do projeto. Neste caso, a metodologia baseada em projeto/problema (*Problem-based Learning* - PBL) foi vista que se encaixaria da mesma forma no projeto pois, segundo Larsen-Freeman e Anderson, uma metodologia baseada em projetos é uma perspectiva relevante, uma vez que integra aulas com um objetivo comum através de uma abordagem comunicativa, uma vez que “os alunos aprendem a comunicar comunicando” (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p. 173). E ainda, segundo BorochoVICIUS e Tortella (BOROCHOVICIUS e TORTELLA, 2014, p. 268), a PBL “tem como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente”. O “problema”, neste caso, seria a apresentação de situações do dia a dia que ocorrem em diferentes lugares. Desta forma, os estudantes teriam que entender, analisar, criar situações de modo a garantir a aquisição de vocabulário e estruturas da língua inglesa para a compreensão de diálogos que acontecem na vida cotidiana, tendo em vista todo o arcabouço de aprendizagem de uma língua, seja eles estruturais e socioculturais.

Levando em conta que o objetivo do projeto era fazer uso da língua nas mais diversas situações reais de comunicação, usou-se, também, metodologias não tão centradas nos estudantes. Por exemplo, a professora precisou recorrer ao ensino da gramática para facilitar o aprendizado das estruturas das frases, aos *drills* para melhorar a pronúncia e memorização do vocabulário para se chegar ao objetivo final, qual seja, a apresentação do trabalho para a turma e, posteriormente, para as outras turmas envolvidas, de algumas situações que acontecem, verdadeiramente, em lugares comuns frequentados por todos no dia a dia.

3 Desenvolvimento do projeto

O intuito de executar este projeto surgiu da necessidade que a professora sentia de inovar sua prática docente, sanando dificuldades identificadas nos estudantes de ensino médio sobre o não uso da língua inglesa fora da sala de aula além de promover uma diversidade de contextos para a utilização da língua de forma significativa.

Diante do exposto, este projeto foi desenvolvido durante o 1º bimestre do ano letivo. Para cada turma foi determinado um local (Restaurant, Hotel, Clothes Shop, Supermarket, Shoe Shop) em que iriam ocorrer as atividades do projeto. Sabendo que muitos não dominavam o vocabulário específico nestes lugares, iniciou-se os trabalhos dividindo as turmas em grupos para pesquisar 10 palavras relacionadas com o lugar que fora definido. Cada grupo teria que procurar as palavras (de qualquer classe gramatical), apresentar para a turma, praticar essas palavras com a turma, seja em forma de *drill*, de repetição para fixação e envolver a turma, propondo alguma técnica ou algum *game* (memory game, hangman, picture and action game, etc) para verificar o aprendizado das palavras. Nesta etapa, os estudantes puderam compreender alguns significados de palavras que são comumente usadas nas situações do dia a dia nos lugares estabelecidos para poder entender a próxima fase, a dos diálogos propriamente ditos.

A próxima etapa consistiu em apresentação de vídeos do *youtube* com cenas relacionadas com o lugar que a turma estava fazendo o trabalho afim de que os alunos se familiarizassem com diálogos e situações do dia a dia que ocorrem neste local. Ao assistirem aos vídeos, os estudantes debateram os costumes, as regras sociais que são diferentes das vivenciadas no nosso país. Por exemplo, no restaurante, o pedido na língua portuguesa pode ser feito: “Eu quero uma limonada, por favor.”, já em inglês, a mesma frase, se for traduzida e empregada em tal local, soa como uma fala rude. Outro exemplo que os estudantes perceberam é a questão do pagamento. Aqui no Brasil é comum pagar as contas parceladas, o que não ocorreu em nenhum vídeo apresentado.

Após a fase de observação do cotidiano representado nos vídeos, foi solicitado que os estudantes, em grupos, construíssem mini diálogos que retratassem situações simples que podem ocorrer nos lugares que cada turma estava fazendo o trabalho. Alguns grupos insistiram em escrever o diálogo em português para verter para inglês. Neste momento, a professora interveio, mostrando-lhes algumas passagens dos vídeos para que eles percebessem a melhor colocação da frase. Nesta etapa, percebeu-se que explicações

de pontos gramaticais fossem úteis para a turma. Por exemplo, para se fazer uma pergunta em inglês, precisa usar um auxiliar. Além disso, procurou-se conduzir os estudantes a usarem frases curtas nos diálogos, usando, preferencialmente, o presente simples, para facilitar o entendimento das turmas na hora das apresentações. Assim que os diálogos foram concluídos, os estudantes começaram a ensaiar a apresentação para a turma. Neste momento, a professora também observou a correta pronúncia das palavras e entonação das frases.

As apresentações ocorreram nas salas de aula de cada turma. Os grupos providenciaram o cenário com riquezas de detalhes, o que tornou a performance muito parecida com a vida real. Por exemplo, na loja de roupas, os alunos trouxeram as roupas, dispuseram em araras, confeccionaram placas de identificação, como trocador, caixa, etc. O envolvimento de todos constituiu um importante aspecto para a construção da aprendizagem.

Após o término das apresentações em cada sala de aula, os estudantes, agora como um só grupo na turma, prepararam a encenação que fariam para as outras turmas. Os estudantes separam algumas palavras do vocabulário e decidiram qual diálogo eles iriam apresentar. Feito isto, nos dias programados, as turmas foram convidadas a se juntarem e compartilharam as experiências vivenciadas.

A avaliação do projeto foi a nota bimestral dos estudantes na disciplina de Língua Estrangeira- Inglês. A média constituiu em duas notas, uma para a apresentação do vocabulário e dinâmica e a outra para a criação e apresentação do diálogo. Para cada nota foi adotado a rubrica de avaliação conforme quadro abaixo. Segundo Biagiotti (2005, p. 8), as rubricas “podem ser entendidas como uma ferramenta para quantificação de observações qualitativas”, tornando a avaliação um instrumento transparente e justo.

Quadro1: Rubrica para avaliação das atividades do projeto: Sharing Daily Life Experiences in Different Places

Instituto Federal de Alagoas- Ifal- Campus Satuba				
Projeto: Sharing Daily Life Experiences in Different Places				
Curso Técnico em Agropecuária e Agroindústria integrado ao ensino médio- 2º Ano			Professora: Carla Real	
Conceitos	Atendeu plenamente aos objetivos	Atendeu suficientemente aos objetivos	Atendeu parcialmente aos objetivos	Não atendeu aos objetivos
Conhecimento/compreensão/contéudo(0 a 2 pontos)	O grupo demonstra um conhecimento profundo sobre o	O grupo demonstra conhecimento sobre o conteúdo	O grupo demonstra conhecimento parcial sobre o conteúdo ao usar	O grupo não demonstra conhecimento sobre o conteúdo

	conteúdo ao usar informações relevantes para defender o seu trabalho (2 pontos)	ao usar informações relevantes para defender o seu trabalho (1 ponto)	informações relevantes para defender o seu trabalho (0,5 ponto)	(0 ponto)
Comunicação/ uso da língua (0 a 2 pontos)	O grupo soube expressar com clareza e objetividade suas ideias (2 pontos)	O grupo soube expressar suas ideias (1 ponto)	O grupo soube expressar suas ideias parcialmente (0,5 ponto)	O grupo não soube expressar suas ideias (0 ponto)
Apresentação da dinâmica/criatividade (0 a 2 pontos)	O grupo apresenta uma dinâmica capaz de motivar a sala (2 pontos)	O grupo apresenta uma boa dinâmica (1 ponto)	O grupo apresenta uma dinâmica, mas não é capaz de motivar a sala (0,5 ponto)	O grupo não apresenta a dinâmica (0 ponto)
Habilidade de apresentação/ organização (0 a 2 pontos)	Os componentes do grupo falam com clareza, articulando bem as palavras e com uma voz alta o suficiente para ser ouvida pela turma (2 pontos)	Os componentes do grupo falam com clareza, mas a voz é em tom baixo (1 ponto)	Os componentes do grupo falam com dificuldade, mas conseguem apresentar o trabalho (0,5 ponto)	Os componentes do grupo falam com dificuldade e não conseguem apresentar o trabalho (0 ponto)
Interação (0 a 2 pontos)	O grupo mantém contato visual e usa gestos para engajar a plateia (2 pontos)	O grupo se apresenta com pouco contato visual (1 ponto)	O grupo se apresenta timidamente, dificultando o contato visual (0,5 ponto)	O grupo se apresenta sem contato visual (0 ponto)

Fonte: De autoria própria

4 Considerações Finais

O objetivo deste projeto surgiu a partir da angústia da professora em ver a desmotivação dos estudantes nas aulas uma língua estrangeira pelo motivo claro que eles não têm oportunidade de usar a língua fora do contexto escolar. Em uma tentativa de mostrar o uso da língua, em detrimento da forma da língua, o projeto *Sharing Daliy Life Experiences in Different Places* surge para incentivar os estudantes a conhecer e usar a língua, tendo um pensamento crítico sobre as diferenças do uso da língua materna e do inglês.

Considerando que o objetivo do projeto era de propiciar aulas dinâmicas, fazendo uso da língua nas mais diversas situações reais de comunicação em diversos lugares e com resultado satisfatório de aprendizagem, pode-se concluir que foi atingido. O envolvimento ativo dos estudantes nas aulas de inglês permitiu a construção do conhecimento através da interação com outros colegas, conhecendo outras formas de se expressar, diferente

vocabulário, etc. O estudante teve oportunidade de se comunicar tal como acontece na vida real, ratificando que aprender uma língua significa ser capaz de se comunicar, exprimindo significado, mesmo que seja em pequenas amostras.

Ademais, no término do projeto, fez-se uma pesquisa rápida de satisfação entre os envolvidos e percebeu-se que todos gostaram de experiência, o que pode ser visto no decorrer do projeto pelo engajamento dos grupos nas atividades propostas.

Para finalizar, a citação a seguir comunga do objetivo da professora sobre o papel do docente de língua estrangeira.

Como professor, eu não posso aprender para meus alunos. Somente eles podem fazer isto. O que eu posso fazer é ajudar a criar as condições em que eles podem ser capazes de aprender, (...) talvez envolvendo-os, permitindo-lhes trabalhar no seu próprio ritmo, não dando-lhes longas explicações, incentivando-os a participar, conversar, interagir, fazer coisas. (SCRIVENER, 2005, p. 18)

Espera-se que este projeto possa inspirar outros professores de inglês a usar estratégias que evitem que os alunos ocupem uma posição passiva, que as aulas de inglês não se limitem ao uso de gramática, e sim, que sejam momentos de trocar experiências com práticas participativas e críticas de um novo idioma.

Referências

BIAGIOTTI, L. C. M. **Conhecendo e aplicando rubricas em Avaliações**. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>> Acesso em: 08/02/2023.

BOROCHOVICIUS, E., TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Revista Ensaio**, v.22, n. 83, p. 263-294, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?format=pdf>> Acesso em: 05/02/2023.

COSTA, A. O Potencial do *Task-Based Learning* (TBL) na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. **Revista Electrónica de Estudos Anglo-Americanos**, série 3, n. 6, p. 63-71, 2017. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/>>. Acesso em: 08/02/2023.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

Scrivener, J. **Learning English, A guidebook for English language teachers**. Oxford: Macmillan Education, 2005.

SKEHAN, P. **Individual Differences in Second Language Acquisition**. London: Edward Arnold, 1989.



Capítulo 3
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM UM PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM
CULTURALMENTE SENSÍVEL
Camila Gusmão

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM CULTURALMENTE SENSÍVEL

Camila Gusmão

Mestrado em Língua e Cultura UFBA. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz e pesquisadora em Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de PLE.

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa qualitativa que investigou as práticas dos docentes de Português Segunda Língua e seu trabalho com a língua e cultura brasileiras. Ao analisar os dados coletados, observamos que os desafios para o ensino/aprendizagem de língua/cultura (MENDES, 2010; 2014) ainda se colocam na prática dos docentes. Percebemos que, apesar de os professores levarem para sala materiais autênticos, o foco não era a língua em uso, mas sim os aspectos gramaticais, fazendo com que os elementos culturais fossem apenas o pretexto para a realização do trabalho metalinguístico. Por fim, sinalizamos a necessidade de mudança com o intuito de se pensar em uma prática mais sensível e intercultural (FERREIRA, 1998; FLEURI, 2003; KRAMSCH, 2010; MENDES, 2007), repensando planejamentos, práticas e avaliações. Afinal, será que é possível fazer diferente?

Palavras-chave: Português Segunda Língua; Prática Intercultural; Língua e cultura; Formação crítica de professores.

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative, which aims to investigate teaching practices of Portuguese as a Second Language and their work with the Brazilian language and it's culture. when analyzing the collected data, we note that the challenges for teaching/ learning language and culture (MENDES, 2010; 2014) still stand in the reality of teaching practice. Thus we noticed that, even though the teachers took authentic materials to the classroom, the focus was not the language in use but it's grammatical aspects, using cultural elements solely as a means to focus on the grammar. Lastly we show the need for change in order to think of a more sensitive practice and intercultural (FERREIRA, 1998; FLEURI, 2003; KRAMSCH, 2010; MENDES, 2007), reflecting on planning, practices and evaluations (FURTOSO, 2011). After all, is it possible to do differently?

Keywords: Portuguese as a Second Language. Intercultural practice. Language and culture. Critical Teacher Training

INTRODUÇÃO

Assumir uma prática docente que considera o conceito de língua como cultura⁷ vem sendo um desafio constante para a formação de professores. O trabalho com cultura nas aulas de língua ainda demanda diversos desafios, e o distanciamento que, muitas vezes, existe entre a teoria e a prática se sobressai. Dessa maneira, pensar sobre o ensino de língua/cultura a partir de uma perspectiva intercultural se torna fundamental para o processo contemporâneo de ensino/aprendizagem, o qual preza por uma atitude crítica e política por parte do professor.

Nesse trabalho, considera-se que língua e cultura não podem estar dissociadas, como reforça a abordagem intercultural (MENDES, 2008) que será posteriormente detalhada. Análogo a isso, Ferreira (1998, p. 48) concorda e ainda confirma a importância que a própria língua e cultura maternas podem exercer nesse processo. Assim, o autor afirma que “o ensino de PLE (Português Língua Estrangeira) focado sobre uma perspectiva intercultural deve valorizar o conhecimento cultural do aprendiz, levando-o a adquirir a língua e a cultura estrangeiras a partir do conhecimento da língua e da cultura maternas”.

Sendo assim, esse artigo tem como intuito problematizar práticas docentes diante de uma perspectiva de ensino que traz como premissa o conceito de língua como cultura. Para tanto, buscou-se investigar professores de português segunda língua de cursos livres da cidade de Salvador, Bahia. Para a produção da pesquisa, houve a participação de três professoras, sendo elas pertencentes a contextos diferentes de ensino. A primeira delas vivenciava a realidade de um curso para intercambistas da Universidade Federal da Bahia e assumia uma turma do nível básico. O segundo contexto observado correspondia a um curso particular para turistas ou para estudantes e profissionais que tinham como objetivo vivenciar uma temporada no Brasil. Já o terceiro curso também possuía um vínculo com a Universidade por ser um curso de extensão, ambos correspondiam aos

⁷Esse conceito corrobora com a ideia de que “[...] pensar a língua como uma língua-cultura, é a reconhecemos como um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Ela também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos, e que não podem ser negligenciados, pois tudo isso caracteriza o que somos e fazemos quando vivemos em português”. (MENDES, 2014)

níveis intermediário e avançado respectivamente. O trabalho foi estruturado em três momentos: inicialmente, foram realizadas as observações de aulas; em seguida, realizou-se a entrevista semiestruturada com os professores e, posteriormente, a análise dos materiais. A partir da apreciação do material coletado, verificou-se que ainda é um desafio colocar em prática uma perspectiva de ensino que coloca a cultura como elemento crucial para o aprendizado de línguas.

1 ENSINO DE LÍNGUA COMO CULTURA: VENCENDO TENSIONAMENTOS.

A necessidade de discutir sobre os desafios de se trabalhar o ensino/aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva intercultural vem por se acreditar que o sistema educacional reflete as relações de poder e os discursos hegemônicos que circulam na sociedade, cristalizando formas desiguais e violentas de se compreender “um mundo multicultural e multiétnico” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 53). Consciente dessa complexa realidade, o professor, visto aqui como um agente transformador (GIROUX, 1997), precisa estar vigilante em relação ao seu discurso e à sua prática em sala de aula.

Desse modo, conhecer e atuar sob a perspectiva da abordagem intercultural se observa como ação urgente a ser feita. De acordo com Mendes (2008, p.60), a abordagem intercultural é uma “[...] força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis [...]” com o objetivo de promover a interação e integração dos indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, buscando o diálogo entre culturas. Essa abordagem prega o respeito às diferenças, além de fortalecer a troca de experiências, procurando tornar o ambiente de ensino cada vez mais favorável para o aprendizado de língua como cultura⁸.

Dessarte, qualquer movimento em prol de um ensino de línguas é também um movimento de reflexão sobre culturas. Mesmo em contextos que o ensino de línguas se diz instrumental e com objetivos específicos e redutores, acredita-se que há também um ensino de cultura, já que se constata que a língua é embebida das culturas que a formam. No caso de PSL, quando o professor brasileiro entra em sala de aula para ensinar a língua

⁸ Para reforçar esse conceito, argumenta-se ainda com Mendes (2010, p. 56) que afirma “Abordar a questão do ensino/aprendizagem da cultura, ou melhor, o ensino/aprendizagem de língua como cultura, insere-se nesse contexto, o de assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante de nossa prática; e também de enxergarmos o indivíduo, seja ele aluno ou professor, dentro do contexto no qual vive, age e interage com os outros, com seus modos particulares de interpretar o mundo à sua volta”.

portuguesa, ele não só apresentará o Brasil, como também será considerado um representante da cultura brasileira, pois a cultura “está presente nas práticas mais sutis de cada professor em sala de aula, no modo como organiza as cadeiras, nas questões que elabora, nas histórias que conta” (NIEDERAUER, 2010, p. 101) entre outros comportamentos e ações. Com isso, refletir sobre a formação do professor como agente cultural e mediador de língua como cultura é fundamental para uma ação mais dialógica e crítica.

Para Almeida Filho (2011), os professores, para seguirem aperfeiçoando-se, precisam estar abertos ao “processo formador com a reflexão”. Para o autor, a reflexão serve de método capacitador por ter o poder de transformar, por isso deve-se “unir o pensar cotidiano a um ciclo complexo de reflexão”. Destaca-se que para esse processo acontecer de forma mais efetiva, deve-se pensar na figura de um mediador mais experiente para acompanhar esses momentos de reflexão. Todo esse movimento faz parte de um processo de formação que pode levar a mudanças em práticas de ensino ou até em formas de pensar e agir por parte do docente.

De acordo com Mendes (2012, p. 362), é necessário difundir uma “formação de agentes de interculturalidade”. No contexto de ensino de línguas, isso corresponde à elaboração de planejamentos de cursos interculturais, prevendo também a sua recriação a partir de sua experimentação, e o desenvolvimento de materiais interculturais, sensíveis a diferentes contextos de atuação.

Para Serrani (2005, p. 20), a dificuldade em se estabelecer uma formação competente sobre os componentes sócio-culturais se dá justamente “na concepção e na implementação desse componente”. Primeiramente, isso ocorre pela amplitude do termo cultura que demanda longas discussões e reflexões sobre o tema. A autora usa uma metáfora para caracterizar a amplitude e complexidade desse contexto, afirmando que “a aula é como a ponta de um iceberg: há muita coisa subjacente” (2005, p. 19). É dessa maneira que o professor precisa compreender que, ao abordar a língua como cultura, ele está trabalhando com um objeto fluido e que não se encerra em suas complexas estruturas morfosintáticas ou em sua pragmática.

Um elemento que Serrani (2005) destaca como fundamental e que deve constar nas propostas de formação é a ideia de uma organização teórica transdisciplinar. Ao se trabalhar visando à perspectiva interculturalista, tem-se que abordar conteúdos de diversas áreas do conhecimento para assim fomentar um entendimento mais sustentado

teoricamente. Com isso, o trabalho do docente será mais embasado e fornecerá um maior domínio para que ele possa fazer escolhas mais adequadas, relacionadas às suas práticas pedagógicas.

Sob a luz dessas afirmações, fica evidente a necessidade de o professor estar atento a sua prática reflexiva, buscando sempre aprimorar-se e enxergando o desenvolvimento tecnológico como mais uma ferramenta que obriga a sua atualização e não a sua acomodação. Assim, cabe superar o desafio de compreender a não rigidez do conhecimento, concebendo a aprimoramento de suas abordagens socioculturais em sala de aula.

REFLEXÕES SOBRE OS ESTEREÓTIPOS: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO

No contexto de sala de aula de PL2, o surgimento de visões estereotipadas sobre o Brasil é sempre uma possibilidade. Para construir, a partir disso, um ambiente sem embates e que questiona posturas intolerantes e impressões reduzidas e estereotipadas, é preciso que o docente esteja preparado para atuar de forma crítica e reflexiva nessas situações. Dessa forma, o professor precisa estar orientado a saber conduzir esses pré-conceitos a um lugar de reflexão e de formação crítica, a fim também de evitar embates. Sobre isso, Niederauer (2010, p. 104) salienta que o professor precisa evitar os embates, para que a relação professor-aluno não seja prejudicada, afinal:

Precisamos pensar em como estamos agindo em sala de aula com relação a esclarecimentos sobre cultura brasileira, não apenas para evitarmos que esses embates interfiram negativamente na atmosfera da sala de aula, mas, sobretudo para adotarmos práticas mais comprometidas com o desenvolvimento de conhecimentos reflexivos sobre culturas.

Desse modo, esse trabalho se propõe a compreender como os professores investigados lidam com as representações culturais do Brasil que os alunos trazem consigo e que se manifestam em sala de aula. Convém ressaltar que, muitas vezes, essas representações vêm revestidas de estereótipos e preconceitos.

Primeiramente, para analisar o modo como os professores trabalham com a língua/cultura em sala de aula, é preciso saber a visão que esses profissionais têm sobre a cultura brasileira. Nesse caso, é importante esclarecer o contexto sócio-histórico que cerca o professor brasileiro de PL2. O fato de o Brasil ter sido um país colonizado por

Portugal, como uma colônia de exploração, e de ser protagonista de um dos mais longos processos de escravidão dos negros da África já existentes na história, deixaram marcas na sociedade brasileira e em toda a formação cultural do Brasil. A maior de todas as cicatrizes deixadas por esse violento processo histórico foi a desigualdade social, e com ela todo o preconceito e crueldade que são difundidas em um discurso necessário para manutenção dessa desigual sociedade. Obviamente, visões assim estão também enraizadas nos pensamentos dos próprios professores e são manifestadas, muitas vezes, de forma inconsciente, como pode ser observado.

Durante a entrevista semiestruturada, havia um item que perguntava “O que é cultura brasileira”. Entre as diversas respostas, é interessante apontar a fala do primeiro participante (P1).

[P1] Um monte de coisa que ... um monte de coisa que deu errado mas que acabou dando certo.

É curiosa a ideia que perpassa o discurso da professora ao afirmar que a cultura brasileira seria “um monte de coisa que deu errado”, pois isso já reflete uma visão negativa que se tem de algumas manifestações culturais dos brasileiros. Questionada sobre o porquê dessa visão, P1 desabafa:

[P1] Primeiro... a gente já tem historicamente falando um pedacinho que era de Portugal e que é um país inteiro que fala português... eu acho que foi tudo erro de percurso / eu tenho... eu sempre digo inclusive eu falo pros meus alunos / eu digo olha a historia brasileira na minha concepção que eu vi e do que eu vivo até hoje / a historia da gente foi um monte de remendo um monte de coisa que deu errado mas que estamos bem e tá dando certo.

[E] Estamos bem?

[P1] Bem no sentido de que a gente tem uma cultura [...] nesse sentido cultural estamos bem porque a gente tem uma cultura muito forte porque a gente misturou tanto [...] deu tanta coisa errada que se misturou tanto e que acabou dando certo... a gente tem comida boa [...] a gente tem... música legal a gente tem dança... danças próprias a gente tem uma literatura própria a gente tem um teatro muito próprio a gente tem um cinema muito próprio acho que a forma como o brasileiro trata da sua cultura enquanto identidade... é uma forma assim excêntrica [...] exótica.

Com a fala da professora, o que se percebe é uma dificuldade em explicar o porquê de ela considerar que a cultura brasileira seria fruto de “um monte de coisa que deu errado”. Não se consegue compreender a razão dessa justificativa apresentada por P1, o

que nos induz a acreditar que a professora tem uma visão reducionista e estereotipada da cultura brasileira, além de ser influenciada por um discurso negativo e de inferiorização que ainda permeia os modos de viver desses cidadãos. Podemos relacionar com isso, a postura inferiorizada que muitos brasileiros adotam de desvalorizar e reduzir a riqueza da cultura brasileira. Assim, P1 até reconhece a pluralidade cultural do Brasil como um elemento positivo, mas a classifica como uma manifestação excêntrica e exótica. Mas exótica para os olhos de quem? Qual a referência adotada para julgar a cultura brasileira como algo excêntrico? Dessa forma, percebemos claramente que a ideia de relativismo cultural é deixada de lado e se adota uma perspectiva de considerar que existem culturas que são melhores do que outras, afinal, só acreditando em visões como essa que se pode julgar as culturas de um país como realizações excêntricas e, conseqüentemente, estranhas aos olhos de alguns.

Um elemento em comum que se percebeu nas falas as professoras de PL2 ao abordar a cultura brasileira foi o destaque para a multiculturalidade. Assim como foi visto na fala da P1, quando abordou a pluralidade cultural brasileira, essa característica apareceu nas falas das outras professoras quando solicitadas a definir o que seria cultura brasileira.

[Participante 2] Eu acho que [...] é... a gente é difícil falar em uma cultura brasileira porque a gente tem... regiões muito diferentes e eu morei em regiões bem diferentes e eu posso dizer que quando eu saí da Bahia para outros estados de outras regiões eu me sentia em qualquer lugar menos em casa [...] e isso era... ((mesmo estando no Brasil?))... mesmo estando no Brasil. Isso era muito óbvio no falar das pessoas porque o sotaque não era o meu e riam do meu sotaque e era quando eu queria voltar pra casa... eu sentia isso na comida, quando eu queria farinha e me davam flocos de milho (risos) sentia isso no... no... na maneira de vestir quando eu ia pra praça de havaiana e short e as meninas estavam de salto agulha e vestido de festa [...] é então é... e era BRASIL e eu não tava tão longe. Sentia isso na cor da pele por exemplo porque eu vejo negro em Salvador o tempo todo e eu não via muita por exemplo aí eu "meu deus... não tem ninguém pintadinho aqui não é possível!!"... então é difícil falar em uma cultura brasileira [...] é bem difícil... quando os alunos falam assim " ah, samba é coisa de brasileiro?" não... nem é [...] sim é mas também não é porque se você for pro norte ninguém SAMBA!

E com a fala da terceira participante (P3):

[P3] [...] Cultura brasileira...? será que nós temos ainda uma cultura brasileira? Se nós temos tantas coisas aí postas, né, nós temos uma cultura brasileira se você olhar e chegar no shopping nós temos um monte de lojas escrita em inglês [...] será que essa globalização ainda permite ter algo pertencente a apenas um povo? Bem... se eu pensar em termos de hoje que a gente / nós ainda temos algo... algumas marcas algumas coisas que podemos dizer que ainda são tipicamente nossas né? Seria o carnaval e tal. Mas se nós pensarmos como as coisas estão caminhando no Brasil por exemplo nós temos quantas festas de halloween? Halloween hoje é cultura brasileira? [...]

Percebe-se que as professoras, apesar de não trazerem uma definição fechada do que seria cultura brasileira (afinal, questiona-se também se há uma definição finita para essa pergunta), reconhecem e destacam a pluralidade como uma das principais características da cultura brasileira. Na fala de P2, ainda se encontra um fato interessante que é a crítica sobre a constante generalização que acontece em relação aos hábitos culturais dos brasileiros, pois, como ela mesma afirma, nem todo brasileiro, por exemplo, sabe sambar. É importante sempre retomar questionamentos, como o que foi feito pela professora, “ah, samba é coisa de brasileiro?”, para que se possam lançar reflexões sobre as generalizações que acometem algumas representações culturais e que acabam sendo reducionistas.

Quanto à P3, além de ela ressaltar as diferentes possibilidades de manifestações culturais que podem ser encontradas no Brasil, ela ainda demonstra que não há apenas uma cultura brasileira e que a globalização mudou as formas de concepção de cultura e de identidade nacional. Isso se assemelha ao que Hall (2001, p. 14) defende, pois ele acredita que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”.

Dando continuidade à análise, outro questionamento que se fez necessário foi o de compreender quais eram as visões trazidas pelos alunos sobre a cultura brasileira. Entende-se que, ao ter esse conhecimento, os professores poderiam conduzir a sua prática a um trabalho que priorizasse o diálogo e a reflexão, criando assim um ambiente de negociação e de criticidade sobre os estereótipos.

Observou-se que muitos alunos trazem visões estereotipadas e recorrentes entre si. P1 destaca que a principal característica atribuída à cultura brasileira por parte de seus alunos é o “exotismo”. Para ela, a natureza do Brasil, as comidas e as músicas são

consideradas produtos exóticos para os seus alunos por serem muito diferentes de tudo que eles veem. No entanto, ela complementa sua fala e afirma:

[P1] Tem uma coisa em comum de todos independente da nação [...] eles acham que o Brasil é a democracia perfeita [...] a imagem que se vende do Brasil é de uma democracia perfeita MAIS... "plus"... mais um lugar bonito [...] então todos vêm com a ideia do... aqui não tem preconceito aqui não tem racismo aqui tem igualdade social aqui tem igualdade judicial.

Isso também é recorrente na fala de P2:

[P2] [...] Em alguns momentos eu relato experiências minhas que mostram por exemplo que SIM tem racismo no Brasil ninguém diz que tem mas tem.

[E] Eles acham que não tem?

[P2] sim [...] acham que não tem porque todo mundo é negro mas não é verdade nem todo mundo que é negro porque quando você sai daqui você vê que não é [...]

É fato que essa visão foi, por muito tempo, exaltada no Brasil, principalmente, por intelectuais do século XX, que destacavam a miscigenação como um dos fatores que agregavam uma harmonia às diferentes camadas sociais brasileiras. No entanto, já há diversos autores que rebatem essa lógica, afirmando que isso não passa de um discurso formulado no intuito de mascarar o racismo ainda existente na sociedade brasileira.

[...] nem tão distante estávamos da representação vitoriosa dos anos trinta, quando o mestiço transformou-se em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura; isto é: no samba, na capoeira, no candomblé e no futebol. Redenção verbal que não se concretiza no cotidiano, a valorização do nacional é sobretudo uma retórica que não tem contrapartida na valorização das populações mestiças que continuam a serem discriminadas. Nesses termos, [...] essa forma extremada e pretensamente harmoniosa de convivência entre os grupos foi, aos poucos, sendo gestada como um verdadeiro mito de Estado; sobretudo a partir dos anos trinta quando a propalada idéia (sic) de uma — democracia racial, formulada por Arthur Ramos, mas exemplarmente desenvolvida na obra de Gilberto Freyre, foi exaltada de forma a se menosprezarem as diferenças diante de um cruzamento racial singular. (SCHWARCZ, 2010, p. 8)

Como pode ser visto no comentário de Lilian Schwarcz, a criação do mito da democracia racial no Brasil ganhou força depois da década de trinta e foi atrelada à imagem do futebol, do samba e da capoeira. Todos esses símbolos representam uma ideia festiva do país, minimizando os efeitos cruéis de uma sociedade racista e que mascara

esse preconceito. Dessa forma, percebe-se que, apesar de a ideia da democracia racial não passar apenas de um mito de estado, uma ideia criada para gerar lucro, essa imagem ainda é difundida e muito representativa do país no cenário internacional.

Dessa forma, mesmo sabendo de que esse é um discurso combatido, justamente para que se possam criar estratégias efetivas de combate ao racismo, ainda há quem pense que o Brasil seria o paraíso da “mistura de raças”, uma terra sem preconceitos ou racismo. No entanto, os fatos do dia a dia mostram claramente que isso não é verdadeiro.

Outra visão muito recorrente é a ideia de o brasileiro não ser um povo sério, pois descumpre constantemente horários e só pensa em festa, o que se opõe à imagem de um povo trabalhador.

[P1] Por exemplo... eu não vou nem... nem sei se é cultura mas é rotina... é... é... faz parte da cultura do nosso espaço e tempo agora / a questão do atraso... a agente atrasa e pra gente é normal então tem certas coisas tipo isso que eu não posso dizer “pô o cara tá errado...” eu digo o quê? Eu... / eles sabem / eu não atraso [...] na minha vida eu não atraso.

[P2] É... irresponsabilidade. Ninguém cumpre horário, as coisas não funcionam, tudo é muito devagar [...] e aqui nada funciona... é uma burocracia, mas as coisas não se resolvem [...] a maioria tem essa mesma visão sempre e quebrar isso é muito difícil.

Nos excertos acima, percebemos o quanto a visão de o Brasil ser o país do atraso, de festas e de belas naturezas ainda é recorrente e forma o imaginário do estrangeiro. No entanto, constatamos que esse tipo de visão não é recorrente apenas para os estrangeiros. Se formos analisar bem as falas das docentes, vamos perceber que, em diversos momentos, as professoras deixam escapar que compartilham algumas dessas visões estereotipadas sobre a cultura brasileira. Isso pode ser visto claramente no comentário de P1 acerca do atraso, pois, apesar de ela afirmar que não atrasa e que isso não faz parte de sua vida, ela confirma que não pode contrariar o aluno, como pode ser visto na fala “eu não posso dizer ‘pô o cara tá errado...’ eu digo o quê?”.

Situação parecida é vista com P2, quando afirma ser muito difícil conseguir quebrar algumas imagens reducionistas que os alunos estrangeiros têm sobre o Brasil, referindo-se à ideia do atraso e da irresponsabilidade. Esse tipo de comentário demonstra que, de certo modo, a professora também concorda com essa visão, já que vê dificuldade em mostrar outras possibilidades de olhar a cultura brasileira. Comportamentos como esse destacado pela professora e reforçados pelo imaginário dos estrangeiros são

reforçados na literatura e no cinema, como, por exemplo, com o famoso personagem de Walt Disney, Zé Carioca, que com seu gingado conseguia viver só de festas e transparecia uma malandragem exorbitante .

Ante o exposto, destaca-se uma citação de Niederauer (2010, p. 103):

Quando se fala em cultura brasileira, em geral, se pensa em estereótipos ou aspectos exóticos e turísticos, como país do carnaval, do samba, do futebol, terra da cordialidade, da democracia racial, da conciliação, da improvisação, da criatividade, da corrupção, da caipirinha e do jeitinho. Entretanto, não apenas isso, a cultura brasileira também é feita de aspectos quase imperceptíveis [...].

É correto inferir que a autora concebe a necessidade de o professor estar preparado para mostrar ao aluno que a cultura brasileira ultrapassa os limites do samba, do futebol, da ideia da cordialidade e de democracia racial. É importante reforçar que a cultura está em todas as realizações coletivas do povo brasileiro.

Sobre essas realizações, ressalta-se o relato de P3 que constata uma amplitude de imagens negativas associadas à cultura brasileira, como pode ser visto a seguir:

[P3] [...] essa... essa ideia de que o Brasil é o... é o país da festa do paraíso essa coisa de que... que ele vem pra passar férias e... a... o Brasil só é bom pra turismo mesmo [...] que eu já ouvi né? Ser dito isso pra mim em sala de aula "por que que alguém vem pro Brasil pra trabalhar... pra fazer negócio?" "por que que eu vou fazer turismo de negócio?" [...] "por que que eu venho pro Brasil pra ver um festival de cinema? Eu não tenho nenhum amigo meu que queira isso. Isso a gente tem lá no nosso país. A gente vem pra cá pra ver praia, pra ver festa, pra a ver o que é diferente".

[E] Isso você já ouviu nesse grupo ou em outros momentos também?

[P3] Não. Esse especificamente de... dessa maneira nesse grupo né? Mas já ouvi assim em outros grupos aquela coisa assim de que o Brasil é mais esse lugar mesmo paradisíaco que tem floresta que tem bicho que tem animal que tem praia que é um lugar bom pra se passar férias que é um lugar bom pra se conhecer que nós somos uma cultura exótica que nós temos a comida diferente / então [...] nesse sentido não tem comparação... agora por exemplo se eu iniciar um assunto do Brasil... se eu usar... vou falar de transporte público (INCOMP.) vou falar sobre saúde... o país deles sempre vai ser melhor [...] se eu falar de educação o país deles sempre vai ser melhor.

[E] E aí você nessa hora faz o quê?

[P3] olha [...] eu sinceramente tenho procurado apenas... eu... eu me eximo de dar opinião porque eu não acho que eu tô aqui pra confrontá-los [...] eu não tô aqui pra... pra... porque eu também posso cair se eu começar a debater demais a falar demais eu posso cair num outro problema... “Ah... já que eu não posso me expressar...” por que alguns não têm nem amigos porque acabaram de chegar e o único lugar que eles têm pra expressar as frustrações deles é aqui dentro na sala de aula que é o espaço que eu deixo eles se expressarem né? [...]

Esse comportamento pode ser comprovado quando se analisa as observações feitas em sala de aula sobre a prática da docente em relação a alguns temas polêmicos e aos estereótipos que foram apresentados pelos estudantes. Vimos que a professora tem uma atitude de isenção, ao invés de promover diálogos críticos que tivessem como foco a reflexão dos estudantes sobre os fatos citados, além de não fornecer aos alunos a possibilidade de enxergarem que o Brasil é um país enorme e que, com toda essa grandeza, não pode ser reduzido a visões estereotipadas e reducionistas. Dessa forma, seria enriquecedor se a professora colocasse os estudantes a questionarem o porquê de todos esses elementos negativos agregados ao Brasil. Assim, com essa isenção, perde-se uma grande oportunidade de exercer uma efetiva prática intercultural que poderia estabelecer um processo de ensino/aprendizagem de línguas em algo significativo. A possibilidade de se minimizar preconceitos, de trazer novos olhares, de proporcionar reflexões que estabelecem pontos de vista mais críticos não pode ser deixada de lado, pois o docente deve sempre estar atento a essas questões a fim de proporcionar experiências produtivas para os seus alunos no ambiente de sala de aula.

Outro elemento que precisa ser destacado na fala de P3 é o fato de os alunos relatarem a falta de interesse em tratar o Brasil como um país referência em ciência. Isso demonstra, além de o Brasil ter investido por muito tempo em uma propaganda que considerava mais as belezas naturais, a necessidade de uma maior divulgação e investimento em relação à produção científica desenvolvida no país. Sobre isso, Mendes (2014, p. 4) aponta a importância de tentar transformar o Português como língua de ciência.

[...] De acordo com o valor que esta língua vem alcançando nos últimos tempos, é necessário criar condições para fortalecê-la, não apenas como língua de cultura, mas, sobretudo, como língua de ciência, capaz de traduzir e informar o conhecimento que brota da sociedade e de seus falantes.

Com isso, percebe-se que a partir da língua pode-se também iniciar um movimento de transformação em relação a esse imaginário que menospreza e desvaloriza o conhecimento intelectual que é produzido no Brasil.

Sobre isso, ainda é importante abordar um fato analisado nas aulas de P3. Em um dos encontros observados, a professora trabalhou diversos textos que apresentavam diferentes possibilidades de turismo no Brasil, como o turismo para negócio ou o turismo cultural, fazendo referência à FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty) e ao Festival de Cinema de Gramado, por exemplo. A iniciativa da professora é em trabalhar com esse materiais é bastante positiva, já que apresenta aos alunos novas possibilidades de enxergar o turismo no país. Percebemos que as temáticas dos textos surpreenderam os alunos que insistiram em afirmar que o Brasil possuía aspectos mais interessantes e singulares, ao invés de festivais culturais ou perspectivas de negócios. Isso pode ser visto na fala de uma aluna europeia a qual afirma que “nenhum europeu viria para o Brasil por causa do festival de cinema... não porque não é bom, não é lindo, mas sim porque no Brasil tem outras coisas mais lindas e únicas”. A postura da professora diante desse fato foi a de questionar os outros alunos sobre a opinião expressa por esta estudante, o que foi confirmado por seus colegas que insistiram em dizer que o Brasil possuía coisas mais interessantes, como as praias e as festas.

Dessarte, é imperioso afirmar o papel de agente político e transformador do professor. Não se pode crer que a prática docente seja isenta de ideologias, afinal, caso assim seja, deixaria de se aproveitar o ambiente de sala de aula para se promover reflexões que questionam as relações de poder e a manutenção de discursos etnocêntricos e cruéis. É preciso entender o papel político da sala de aula, assumindo que a neutralidade do docente não passa de uma ilusão que só serve para eximir o professor de sua responsabilidade com a prática intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que os professores, através da entrevista semiestruturada, demonstraram conhecer os estereótipos que são apresentados pelos alunos em sala de aula e que aparecem de forma constante nas discussões empreendidas nesse ambiente. No entanto, apesar de reconhecerem que imagens negativas sobre a cultura brasileira são constantemente refletidas nas falas e atitudes de seus alunos, os professores ainda

demonstraram uma fragilidade na abordagem desses temas. Percebemos que os docentes assumiam uma postura de isenção sobre os estereótipos apresentados ou então promoviam discussões rasas que não possibilitavam um real questionamento dessas representações. Não se deu valor às possibilidades de provocarem questionamentos acerca de verdades criadas e infundadas sobre a cultura brasileira, perdendo assim a chance de se promover um processo de ensino/aprendizagem efetivamente intercultural.

Com isso, podemos empreender que os professores funcionavam como sujeitos de alienação de sua própria cultura, ao se eximirem da responsabilidade de promover uma reflexão que prezasse pelo diálogo entre as culturas. Reforçamos, dessa forma, a necessidade de os docentes estarem mais preparados para trabalhar com as questões de língua como cultura no processo de ensino/aprendizagem, assumindo para si a responsabilidade de agentes políticos. É preciso reconhecer que o ambiente de aprendizagem de línguas também pode ser um lugar em que acontece o questionamento das relações de poder e de discursos etnocêntricos que prezam pela superioridade de algumas culturas em prol da desvalorização de outras. Assim, os professores precisam empreender em sua prática posturas mais críticas e reflexivas

Por fim, acreditamos que seria importante compreender de que modo as perspectivas apontadas pela abordagem intercultural para o ensino de Português Segunda Língua poderiam contribuir para a (re)formulação dessas representações e para a formação intercultural e crítica desses professores.

Assim, constatamos que as perspectivas apontadas pela abordagem intercultural podem fornecer aos professores uma formação que demanda um maior processo reflexivo sobre sua prática e sobre a necessidade de estarem mais preparados para abordarem questões referentes à língua/cultura. Percebemos que os professores ainda possuem muita dificuldade em conceituar e reconhecer a abordagem intercultural e por isso apresentam tanta dificuldade em estabelecer espaços dialógicos, críticos e reflexivos sobre as diferentes culturas. Desse modo, constatamos que os professores ainda não reconhecem o seu importante papel de intelectuais transformadores (Cf. GIROUX, 1997), deixando de estabelecer ações que poderiam ser mais significativas e que legitimassem a prática intercultural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fundamentos de abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas: Pontes, 2011.
- FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA R. C. (Org.). Português Língua estrangeira: perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-48.
- FLEURI, R. A. Intercultura e Educação. Revista brasileira de educação. N° 23, p. 16-35, 2003.
- FONTES, S. M. “Um lugar para a cultura”. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). Tópicos em português língua estrangeira. Brasília, DF: EDUNB, 2002. p. 175-183.
- FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org.). Diálogos interculturais Ensino e Formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011. p. 207-236.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. In. Language teaching: The international abstracting journal for language teachers and applied linguistics. Arizona, Vol. 44, N° 3, 2010, p. 354-367.
- LOPES, L. P. da. M. Oficina de linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). Língua Aplicada: Múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-140.
- _____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: _____.; CASTRO, M. L. S. (Org.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.
- _____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-77.
- _____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.
- _____. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Yana. (Org.) Horizontes do saber filológico. Bulgária, 2014.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, A.; ORTÍZ, M. L. (Orgs.) *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 101-121.

OLIVEIRA, G. M. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília-DF: UNESCO/IPOL, 2008.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo – Leitura – Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 15-27.

SILVEIRA, R. C. P. da. *Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira*. In: SILVEIRA, R. C. P. da (org.) *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 17-37.

SOUZA, M. I. FLEURI, R. M. Entre limites e limiães de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DPEA, 2003. p. 53-83.



Capítulo 4
A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM
TURMAS DOS PRIMEIROS ANOS DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFAC:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE
LETRAMENTO DIGITAL DOS ALUNOS
Risonete Gomes Amorim

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMAS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFAC: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL DOS ALUNOS

Risonete Gomes Amorim⁹

Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC

risonete.amorim@ifac.edu.br)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como o uso das tecnologias digitais, pelo viés da gamificação, pode favorecer o ensino/aprendizagem da língua portuguesa nas turmas de ensino médio de primeiros anos do curso de Redes de Computadores do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac, como também entender a importância da utilização dessas metodologias ativas em sala de aula e como contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, através da diversidade de linguagens que permeiam os multiletramentos. Desse modo, o objetivo principal para tal pesquisa está relacionado à formação em letras português e atuação no Ifes, onde foi possível perceber que a inserção da gamificação na disciplina de língua portuguesa é um mecanismo importante no desenvolvimento de novas práticas relacionadas aos multiletramentos. A metodologia pensada é de cunho bibliográfico, possuindo caráter quali-quantitativo, sendo realizado também uma pesquisa de campo com os alunos do Ifac, com uso de questionários e entrevista se for o caso. Nesse sentido, para fundamentar essa pesquisa que ainda está em andamento, foram utilizados os seguintes autores: Alves (2015), Kleiman (2007), Leffa (2014), Rojo (2012), Souza (2021), entre outros. Por fim, destacamos aqui que a presente pesquisa encontra-se em andamento, não havendo ainda resultados concretos.

Palavras-chave: Gamificação. Multiletramentos. Ensino.

INTRODUÇÃO

Sabemos que com o surgimento das novas tecnologias, das novas adequações dessas ferramentas na vida profissional, pessoal, social, os comportamentos dos indivíduos foram sendo moldados por meio da relação com o mundo digital globalizado.

⁹ Formada em Letras Português, pela Universidade Federal do Acre/Ufac, e mestranda no Programa de Pós-graduação: Letras, Linguagens e Identidades – PPGLI/Ufac.

Conforme essas adequações em relação ao meio social, profissional e educacional foram ocorrendo a utilização dessas novas ferramentas tecnológicas continha um objetivo específico. E uma das principais questões que norteavam a introdução desses recursos no contexto escolar como suporte de desenvolvimento cognitivo, cultural e individual, aprimorando o conhecimento, vivenciando as novas mudanças no mundo global era um grande desafio a ser vencido.

Tais dispositivos tecnológicos tornaram-se fatores imprescindíveis para o pleno desenvolvimento dos indivíduos que fazem parte dessa nova geração globalizada. A chamada cibercultura trouxe uma nova forma de se relacionar, de linguagem e interação sociocultural, a facilidade com que se pode interagir com países distantes, pessoas com discursos com discursos diferentes, ideias, comportamentos diversificados estão cada vez mais interligadas e utilizando de maneira bem intensa tais ferramentas. Novas tecnologias e metodologias ativas surgem a todo instante e os chamados nativos digitais, que aprendem fazendo, são a nova realidade da nossa geração.

Esses nativos digitais aprendem com muita rapidez o manuseio dessas ferramentas digitais, aprendem em forma de desafio, por meio de um interesse com o novo, com as descobertas que instigam a testar as habilidades e competências em relação a esses dispositivos, conhecimentos que para essa nova era torna-se crucial e que são levados a um envolvimento pleno em relação ao convívio diário. Entender essa nova era, buscar adequá-la ao convívio não somente social, mas também educacional, é uma tarefa de extrema relevância para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que o espaço escolar apresentou, de certa forma, dificuldades para acompanhar e implantar o uso das tecnologias digitais, um dos fatores principais destaca-se aqui a formação e capacitação para os profissionais da educação como um todo. No processo educativo a realidade digital cresce a todo momento, e a busca para fazer parte dessa era da informação passou a ser crucial no contexto educacional, pois no processo educativo a agilidade no acesso à informação é uma constante e os alunos estão sendo rodeados por esses conhecimentos, o acesso a canais de comunicação variados, esse contato com o que é considerado novo, moderno e diferente é atrativo para as pessoas, principalmente para os alunos.

Nesse sentido o que é considerado no contexto escolar como tradicional, arcaico e atrasado não chama a atenção desse público e outro desafio enfrentado é justamente trazer para o trabalho pedagógico essas concepções que atualmente tornaram-se cruciais

para o ensino e aprendizagem em sala de aula. No mundo digital e virtual diversos aspectos são apresentados aos estudantes todos os dias, dentre eles a internet é a principal rede de contato com o mundo moderno, adequar-se a essa velocidade em que chegam as informações são fatores presentes na globalização e que necessita fazer parte do trabalho docente.

Alguns desafios surgiram com mais evidência, principalmente quando falamos em leitura e escrita, o professor de Língua Portuguesa necessita trabalhar por meio dos conhecimentos prévios dos alunos as habilidades e competências voltadas para disciplina e os conteúdos estudados o interesse em estudar com a inserção dessa novas ferramentas tecnológicas, através de ações metodológicas que instiguem a curiosidade para aprende mais e que, dessa forma, auxiliem os estudos com as metodologias ativas e tecnológicas em favor do aprendizado e esquecendo totalmente as aulas consideradas tradicionais.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) já são utilizados há algum tempo no meio educacional, mas somente com o surgimento da pandemia da Covid-19 é que tais salas virtuais foram mais utilizadas, pois todo o contexto educacional precisou adequar-se ao ensino virtual e remoto, esse novo cenário trouxe também novos paradigmas, novos desafios e novas habilidades que muitos profissionais da área da educação tiveram que se adequar. Fazer parte desse novo processo de ensino e aprendizagem foi desafiador para todos os envolvidos, tanto docente quanto discentes, desafio maior principalmente para o docente, pois criar estratégias que estimulasse os alunos foi instigante e provocador.

Diante dessa inquietação em realizar uma melhor aprendizagem onde instigassem os alunos e estimulassem o interessa nas aulas de Língua Portuguesa é que surgiu o objetivo principal da nossa pesquisa por esse viés tecnológico e pedagógico. A problemática principal se dá pelo questionamento sobre como é possível promover a aprendizagem em Língua Portuguesa pelo viés da *gamificação* na promoção de multiletramentos com alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac – Campus Rio Branco? Como também investigar como essas tecnologias digitais podem favorecer esses multiletramentos, favorecendo o ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa ainda segue em andamento e foram realizados de início um levantamento bibliográfico, destacando aqui alguns referenciais teóricos como: **Leffa (2004)**, o qual versa sobre a gamificação e o ensino de línguas;- **Vieira e Hoyos (2018)**, que tratam sobre a gamificação no ensino de língua portuguesa e língua espanhola;-

Souza (2020), a qual faz um interessante estudo sobre a gamificação no ensino de língua portuguesa, **Rojo (2009)**, referência em relação aos múltiplos letramentos, **Kleiman (2007)**, letramento e as implicações no ensino da língua materna, dentre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trabalhar numa instituição de ensino tecnologia foi primordial para investigar e aprender esse novo cenário educacional voltado para o ensino remoto e de suma importância para aprimorar a experiência docente, a pesquisa desenvolvida neste trabalho é justamente através da experiência vivida em um ambiente educacional que necessitou adequar-se às novas tecnologias em relação às aulas remotas. Formações pedagógicas formam necessárias, várias metodologias formam sendo apresentadas, mas uma chamou mais a atenção, a metodologia ativa da *gamificação*, desenvolvida por um docente com turmas ainda presenciais e que utilizaram dos jogos digitais para aperfeiçoar as aulas. Tal metodologia chamou muito a atenção e por meio de algumas perguntas, pesquisas e dúvidas sobre o assunto é que surgiu a ideia de trabalhar esse método em aulas de Língua Portuguesa.

Inquietações fazem sempre parte do ambiente pedagógico e principalmente de pesquisa, estudar novas metodologias em que auxiliem na estimulação dos alunos no aprendizado é sempre uma busca incansável ao trabalho docente. Essa postura que o docente assume em se colocar sempre em processo de pesquisa e de aquisição de conhecimento é de extrema importância para realizar um trabalho eficiente e eficaz em sua vida profissional. Diante disso, Freire (1997, p.32). “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Estudos sobre jogos na área educacional estão sendo realizados há algum tempo, porém, o tema vem assumindo um importante papel na área educacional e o termo *gamificação* (do original inglês: gamification) significa a aplicação de elementos utilizados no desenvolvimento de jogos eletrônicos, tais como estética, mecânica e dinâmica, em outros contextos não relacionados a jogos (Kapp, 2012). O interesse em articular os jogos

com o aprendizado escolar é um dos pontos mais relevantes para nosso trabalho pedagógico, esse estímulo possibilita o aumento da cognição, estimula a imaginação e constitui um espaço lúdico e prazeroso no espaço de sala de aula.

Nesse sentido, Leffa e Pinto (2014), enfatizam que: “O desafio ao incorporar elementos dos games no ensino é trazer para a sala de aula os elementos intrínsecos, que tornem a atividade interessante e que levem o aluno a jogar pelo prazer de aprender, não para a obtenção de troféus. O jogo bom é aquele que vicia, despertando no jogador o desejo de continuar jogando, às vezes a ponto de querer que o jogo não termine. O mesmo vale para a sala de aula: a aprendizagem boa é aquela que vicia, despertando no aluno o desejo de continuar estudando. (ibid., p. 372, *itálicos no original*). “

Sabemos que enquanto profissionais da área da educação temos que nos manter em constante aprendizado, pesquisando e buscando aprimorar as aulas para que o principal objetivo das nossas inquietações seja alcançado, que é somente alcançar um ensino de qualidade e que as práticas utilizadas no ambiente escolar estejam em constante processo de aperfeiçoamento. A leitura e a escrita são processos que requerem atenção em todos os segmentos educacionais, a procura por um aprendizado eficaz dessas habilidades estão sempre em evolução, conjunto de práticas que auxiliem esse processo são estudadas e criadas para auxiliar o trabalho docente, o letramento faz parte dessa pesquisa, segundo Kleiman (2009) define “letramento” da seguinte forma: “Refiro-me aos impactos que a língua escrita tem no mundo atual na vida de um cidadão comum”. Nesse sentido, a busca por um aprendizado que vá além das fronteiras da escola é o objetivo principal os impactos sociais dos estudos de leitura e escrita nesse viés.

Nesse cenário da evolução dos estudos nos deparamos com as múltiplas linguagens que a globalização nos trouxe e com isso a necessidade em se ampliar os estudos sobre o letramento nas escolas, assim surge os múltiplos letramentos, segundo Rojo (2009).” Os Múltiplos Letramentos ou Multiletramentos refere-se ao conjunto de práticas sociais de uso da leitura e da escrita mediado pela tecnologia digitais e permeada por aspectos semióticos e multimodais.” Nesse sentido, ensinar os alunos de forma ética, crítica, englobando os conhecimentos atuais e tecnológicos é fator primordial para nosso trabalho educacional.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é de cunho bibliográfico e de caráter qualitativo, por meio de uma pesquisa de campo que será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac, no Campus Rio Branco, com alunos do ensino médio integrado e professores de Língua Portuguesa das turmas de primeiro ano do curso de Redes de computadores. O local escolhido para realização da pesquisa é pelo motivo de ser o maior campus da rede do Ifac no estado e local em que se concentram a maior parte dos alunos do ensino médio.

Professores e alunos participarão na condição de voluntários e responderão questionários e entrevistas, se for o caso. Após a coleta das primeiras informações será realizada uma reunião para ouvir os alunos e os professores sobre as sugestões, questionamentos, dúvidas, dentre outras questões sobre o assunto abordado. Posteriormente as respostas de todos os envolvidos na pesquisa será tabulada para analisar os dados principais e a partir deles e se algumas participações em aulas da disciplina de português sejam levantadas algumas sugestões sobre possíveis aplicações de jogos em futuras aulas das turmas selecionadas, a pesquisa ainda se encontra em andamento e até o momento não há nenhuma análise de dados.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Leituras bibliográficas estão sendo realizadas para ajudar na pesquisa de campo e um dos principais focos está pautado nas metodologias ativas e no letramento digital, textos multimodais, hipertextos, atividades lúdicas *gamificadas* e aplicadas no contexto escolar. Recursos que serão de suma importância para futuras sugestões de implementação em relação a metodologias inovadoras e tecnológicas no ensino da língua materna.

Ao final pretende-se realizar um relatório a ser entregue aos participantes da pesquisa com as principais informações colhidas durante a pesquisa de campo. Nesse aspecto o principal objetivo é justamente tentar inserir metodologias inovadoras em sala

de aula na disciplina de Língua Portuguesa, envolvendo todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem numa educação significativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado.** In: ALMEIDA, M. E. B. de & ALONSO, M. (orgs.). *Tecnologias na formação e na gestão escolar*, São Paulo: Avercamp, 2007.

ALVES, Lynn. **Game Over: jogos eletrônicos e violência.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática.** 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

Fadel, Luciane Maria. Ulbricht, Vania Ribas. Batista, Claudia Regina. Vanzin, Tarcísio. organizadores. **Gamificação na educação** - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Kapp, K. M. (2012) **The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.** Pfeiffer. Hoboken, NJ.

KLEIMAN, Angela. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna.** Signo. Santa Cruz, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEFFA, V. J. **Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico.** In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.* Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

LEFFA, V. J. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas.** Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. Anais, p. 1-12, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.



Capítulo 5
NARRATIVAS DA TRADIÇÃO
ORA/ESCRITA AMAZÔNICA: VITÓRIA
RÉGIA

Renata Cândido de Moura Fé
Valdir Vegini

NARRATIVAS DA TRADIÇÃO ORA/ESCRITA AMAZÔNICA: VITÓRIA RÉGIA

Renata Cândido de Moura Fé

*Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR; Licenciada em Letras
Português (UNIR, 2021) e pós-graduada em Linguística Aplicada (FACUMINAS, 2021)*

Valdir Vegini

(Pós) Doutor em Letras/Linguística (UFSC 1995, USP, 2014).

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar uma narrativa da tradição oral indígena e dela extrair traços culturais, tradicionais e narrativos, que permitam compreender por que e para que esse personagem surgiu naquela época e naquele ambiente e qual sua função social na sociedade daquela tempo e por que, na atualidade, esse ente perdeu as propriedades peculiares das narrativas verossimilhanças, altamente difundidas até então, transformando-se no presente tão somente em uma peça literária de cunho folclórico. Para isso, a metodologia aplicada consiste em um levantamento bibliográfico e etnolinguístico, que se refere ao mesmo tempo à Cultura, Hibridismo, Identidade Cultural, Tradição Oral e Construção Narrativa da Realidade. A par disso alguns aspectos previstos nessas teorias foram encontrados no relato e pode-se observar em alguns pontos analisados, não restam dúvidas, explicam, mas somente em partes, a riqueza de detalhes narratológicos contidos nessa narrativa.

Palavra-chave: Narrativa. Cultura. Indígena.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze a narrative of the indigenous oral tradition and extract from it cultural, traditional, and narrative traces that allow us to understand why and for what reason this character appeared at that time and in that environment, and what his social function was in society at that time, and why, nowadays, this entity has lost the peculiar properties of the verisimilitude narratives, highly diffused until then, becoming, in the present, only a folkloric literary piece. To this end, the methodology applied consists of a bibliographic and ethnolinguistic survey, which refers at the same time to Culture, Hybridism, Cultural Identity, Oral Tradition and Narrative Construction of Reality. Along with this, some aspects foreseen in these theories were found in the story and it can be observed in some of the points analyzed, there are no doubts, they explain, but only in parts, the wealth of narratological details contained in this narrative.

Keywords: Narrative. Culture. Indigenous.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste artigo é uma narrativa da tradição oral indígena denominada “Vitória-Régia”, presentemente também registrada por escrito por Apolonildo Britto (2007, p. 45-7) em que descreve as características dessa personagem popular da região norte. Nosso objetivo é analisar e extrair traços culturais, tradicionais e narrativos, que permitam compreender por que e para que esse personagem surgiu naquela época e naquele ambiente e qual sua função social na sociedade daquela tempo e por que, na atualidade, esse ente perdeu as propriedades peculiares das narrativas verossimilhantes, altamente difundidas até então, transformando-se no presente tão somente em uma peça literária de cunho folclórico.

Como primeiro ponto a considerar, queremos de imediato, definir claramente os dois vínculos sobre os quais se assentam o estudo, que vai ser desenvolvido neste artigo. O liame do primeiro deles diz diretamente à Linha 2 do Programa de Mestrado em Letras da Unir, que tem consagrados no seu projeto os seguintes princípios:

Estudos de Diversidade Cultural: Consideram-se aqui, na base epistemológica, as sociedades como constituídas por complexidades linguístico-sociais em configurações linguístico-culturais específicas em lugares menores que o país ou qualquer delimitação político-administrativa, uma vez que essas coletividades estão em processo de conformação ditado por movimentos plurívocos de migrações, vivências e de mundialização. É preciso um instrumental voltado a compreender as diferenças entre comunidades, em termos de língua, variedades, variações, falares e escritos artísticos, localizando as características próprias da Amazônia. Pretende-se assim analisar os processos discursivos como experiências culturais na sua diversidade e nos seus vínculos entre os vários matizes da brasilidade poliglota (ribeirinhos, barbadianos, feirantes, quilombolas, indígena, etc.), com discursos relativos a diferentes períodos históricos ou práticas socioculturais, interconectadas ou não.

Como segundo elo, não menos importante que o primeiro, diz respeito ao que ao Projeto de Pesquisa “Narrativas do Linguajar Rondoniense-NLR”, atualmente sob a liderança do autor deste artigo que assim prescreve seu princípio diretriz:

A oralidade, como um fenômeno linguístico bio-psico-social integrado, um verdadeiro amálgama de elementos diferentes ou heterogêneos que formam um todo e estão presentes em todas as

culturas e ações humanas. Diz respeito, portanto, não somente à fala como antônimo da escrita, mas a de todos os indivíduos de uma sociedade sejam eles letrados, não-letrados ou ágrafos, e o uso que dela fazem para interagir socialmente. O que este projeto busca essencialmente é a oralidade 'pura' em relação a não-vinculação com a cultura-escrita, mas, quando as narrativas, as da tradição ancestral, sobretudo, foram transformadas em narrativas escritas como forma de preservação, essas também terão um lugar especial nos estudos narratológicos. (MORIN, 2002, p. 52-3)

Como hipótese de trabalho, graças às leituras realizadas precedentemente, podemos afirmar que a personagem contida na narrativa "Vitória Régia" ensina que é importante termos sonhos e motivações para perseguir, mas que há limites a serem considerados. E ainda demonstrar para as crianças e jovens que eles precisam aprender a lidar com as negativas da vida e compreender que nem sempre o objeto de desejo deve lhes pertencer. Por outro viés, para aqueles com energia intensa e grande capacidade de realização, é preciso mostrar que os excessos e a pressa muitas vezes cegam, imobilizam, induzem ao erro e contribuem para que os resultados que podem ser bem diferentes daquele inicialmente planejados. As narrativas, quando lidas em profundidade podem trazer lições que valem para a vida inteira.

Essa extraordinária história verossimilhante¹⁰ dispensaria justificativas para ser estudada já que resgatar as narrativas da tradição oral/escrita têm implicações importantes, pois estudar seus traços e ações estimula mergulhar na mente dos indivíduos que a admiravam e para entender porque assim pensavam. Esse exercício científico, por outro lado, é fundamental para um estudante de pós-graduação visto que o insere em uma sociedade do passado e permite, até certo ponto, compreender o que somos e como somos no presente. Além disso, esse exercício científico vai, certamente, possibilitar o enriquecimento do acervo cultural e a qualidade do seu futuro desempenho profissional na área de Letras. Para validar os argumentos formulados em nossa hipótese bem como nossas justificativas, vamos nos basear em cinco vertentes científico-metodológicas, que nortearão nosso caminho na busca de nossos objetivos definidos nas

¹⁰ Verossimilhante: 'Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar "verossimilhança." Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por "necessidade narrativa", e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas.' (BRUNER, Bruner, Jerome (1991) *Critical Inquiry*, 18(1), p. 4)

primeiras linhas desta introdução: pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 1977); pesquisa documental (BOOTH et al., 2000); pesquisa hermenêutica (WELLER, 2022) pesquisa etnolinguística (LIMA BARRETO, 2010); pesquisa narrativa (BRUNER, 1991, BRUNER [1986] 1998; PAIVA, 2019). Narrativa, no nosso entendimento, é exatamente como a definida por Bruner:

A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual de domínio e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas e mentores. Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos, que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar verossimilhança. (BRUNER, 1991, p. 4 e 12)

Aliás, é a própria Paiva (2019) quem explicitamente reconhece o diferencial dos estudos narrativos das últimas décadas do século passado ao citar os linguistas Waletzky e Labov (1967), Bruner (1991), Bruner ([1986] 1998), Labov (1997). Estruturalmente, o artigo está assim organizado: Introdução, Pressupostos Teóricos (Cultura, Hibridismo e Identidade Cultural; Tradição Oral, Construção Narrativa da Realidade), Corpus de Análise, Análise e Considerações finais.

TRADIÇÃO ORAL E CONTEXTO SOCIAL DA TRADIÇÃO

Para Vansina (1982, p. 157), ‘a tradição oral é o testemunho de uma sociedade transmitida oralmente de uma geração a outra’ e suas características particulares são o verbalismo, que também se constitui em sua maneira de transmissão, diferindo, por isso, das fontes escritas. Para esse autor, uma definição, ainda que um pouco arbitrária de um testemunho poderia ser a que compreende ‘todas as declarações feitas por uma pessoa sobre uma mesma sequência de acontecimentos passados, contanto que a pessoa não tenha adquirido novas informações entre as diversas declarações’. (VANSINA, 1982, p. 158). Para ele, ‘uma tradição oral é uma mensagem transmitida de uma geração para a seguinte’, embora nem toda informação verbal seja uma tradição. Por isso, pondera o antropólogo, o testemunho ocular é de grande valor por se tratar de uma fonte ‘imediate’, não transmitida, de modo que os riscos de distorção do conteúdo são mínimos. Para ele, portanto, ‘toda tradição oral legítima deveria, na realidade, fundar-se no relato de uma testemunha ocular’. (VANSINA, 1982, p. 158) Afirma também que uma sociedade ágrafa

reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, que é conservada e venerada pela tradição oral. Nesse sentido, prossegue, 'a oralidade é uma questão de atitude e não a falta de habilidade de expressão, ou seja, é vista como algo pertinente à realidade em que vive' (VANSINA, 1982, p. 140) A oralidade, segundo Vansina (1982), é reflexo de 'uma representação coletiva, já que o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma.' (VANSINA, 1982, p. 158) Assim, antes de interpretar as tradições de uma sociedade. É preciso, pois, que o pesquisador 'deva iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar as suas tradições'. (VANSINA, 1982, p. 158) Nesse sentido, é preciso cotejar as diversas narrativas e o momento histórico em que foram produzidas. Elas sempre são reflexos do pensamento dos povos que as cultiva(va)m; são 'representações coletivas de cada uma dessas civilizações e se constituem em uma das formas encontradas por eles para conceber o mundo de seu tempo'. (VANSINA, 1982, p. 166-7).

NARRATIVA, NARRADOR, PENSAMENTO NARRATIVO

O semioticista francês Barthes considera que o fenômeno da narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, tem início com a própria história da humanidade e está em toda parte porque não há povo algum sem narrativa. (BARTHES et. al. ([1981] 2011) Para Bruner (1991), nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, relatos fantasiosos, razões para fazer e para não fazer, e assim por diante.

Nos anos 80, os psicólogos não só ficaram conscientes da possibilidade da narrativa ser uma forma de representar, mas também de construir a realidade. Por conta disso, a preocupação central dos narratólogos deixou de ser como o texto narrativo é construído, mas de que modo ele opera como um instrumento mental de construção de realidade. Labov. (1997), retoma os estudos sobre narrativas de Bruner (1991), agora, porém, preocupado com aquelas que provêm de experiências pessoais. Na visão desse sociolinguista (1997), uma narrativa é o protótipo, talvez o único exemplo, de um evento de fala bem formado, com um começo, um meio e um fim. Para ele, uma narrativa muito raramente permitem-nos provar alguma coisa por tratar-se de um estudo essencialmente

hermenêutico, em que a associação contínua com o discurso alcança a perspectiva do falante e de seu ouvinte (ou leitor), dando curso à transferência da informação e da experiência de uma maneira que aprofunda nossa própria compreensão do que são aproximadamente a linguagem e a vida social. Muito mais complexa é, porém, a tarefa de um estudioso de narrativas explicar como elas são produzidas pela estrutura da mente humana e o que elas têm a ver com as narrativas verossimilhantes ou primordiais verossimilhantes. A fonte original da produção das narrativas, independentemente da classificação ou foco, está no cérebro humano, mais precisamente em dois modos gerais do nosso pensamento: o narrativo e o paradigmático, este também conhecido como modo científico. Esses dois modos de pensamento fornecem diferentes possibilidades de ordenamento da experiência de construção da realidade e, ainda que complementares, são irreduzíveis um ao outro. É que cada um deles tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação visto que eles diferem radicalmente em seus procedimentos para a verificação. (BRUNER, [1986, 1997], 1998) De fato, uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais distintos. (BRUNER ([1986], 1998) O modo narrativo não tem a função de descrever um fato ou os passos objetivos que geram um evento, mas a presença de argumentos bem formados é crucial porque são eles que vão produzir boas e fascinantes histórias, além de exercerem meio imprescindível para convencer o outro.

As histórias bem formadas do modo narrativo tentam persuadir alguém de sua semelhança com a vida, estabelecendo não a verdade, mas a verossimilhança. (BRUNER, [1986, 1997], 1998) No modo narrativo, a aplicação imaginativa leva a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis, mas não necessariamente verdadeiros em razão de que sua função cognitiva está voltada para as ações e intenções humanas ou similares às humanas e as vicissitudes e consequências que marcam seu curso. (BRUNER ([1986], 1998) Para Bruner, a função imaginativa no modo narrativo esforça-se para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. Além disso, os eventos narrativos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos uma vez que são construídos sobre a preocupação com a condição humana e suas histórias. Por conta disso, os relatos podem atingir desenlaces cômicos, tristes ou absurdos em virtude de não terem necessidade de probabilidade. Nesse modo narrativo, os relatos começam com um estado estável, canônico ou legitimado, que é rompido, violado, resultando em uma crise, que é solucionada por uma

compensação. (BRUNER ([1986], 1998) Há, todavia, outro aspecto a ser considerado em uma narrativa, ainda mais complexo e, de certa forma, mais difícil de ser compreendido.

Denominado por Bruner ([1986], 1998) de dualístico, ele tem relação com a construção de dois panoramas narrativos simultâneos: o da ação, em que os constituintes são os argumentos (agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento) e o da consciência, em que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem; ou não sabem, não pensam, ou não sentem. Essa dicotomia é essencial e distinta. A realidade psíquica domina a narrativa e qualquer fato além da consciência daqueles envolvidos na história é colocado lá pelo autor com o objetivo de criar efeito dramático. Em razão disso, uma narrativa acaba entrelaçando-se ao e no mundo cultural dada a complexidade condicional da sua função de construir a realidade. (BRUNER ([1986], 1998) Adicionalmente a isso, as narrativas fazem acréscimos ligados a um conjunto de ferramentas culturais. (BRUNER, 1991). De fato, tanto a ciência quanto a narrativa são frutos da cultura humana e só podem ser compreendidos se aspectos culturais forem levados em consideração. (BRUNER, [1986, 1998) Mas, afinal, de que modo a narrativa opera como um instrumento mental de construção de realidade? Iniciemos de forma indireta por meio de uma frase do antropólogo Andreiu (2020, p. 170): “Um momento ou uma paisagem mudam de aspecto conforme a luz e a distância do olhar”. De fato, dependendo do instante, do ambiente, das circunstâncias, do conhecimento cultural, que temos da realidade que está diante de nossos olhos e o espaço que nos separa dela pode alterar as conclusões de nossa atividade mental. A realidade é universal, ela está de forma plástica ou imaterial diante de nossos olhos, mas a interpretação e/ou compreensão que nossa mente fará dela vai depender de uma série de ferramentas culturais ou vínculos de estados intencionais (BRUNER, 1991; BRUNER, [1986] 1998), que filtram e reconstróem a realidade entre as quais nossas crenças, costumes, usos, tradições, valores, linguagem, organização social, convicções, desejos, teorias, ambiente etc.

CULTURA, HIBRIDISMO E IDENTIDADE CULTURAL

Muitas e diversas são as definições do que vem a ser “CULTURA. Se nos ativermos à uma definição popular, haveremos de compreender que ela é tão sábia quanto a dos dicionários e mesmo de estudos refinados, que tratam dessa temática: “Cultura é o que aprendemos socialmente”. De fato, quem somos nós se não o que nos ensinaram ou

influenciaram nossos pais ou as pessoas que mais proximamente conviveram conosco? Achamos engraçado e encantador uma criancinha imitar um gesto ou uma palavra de um adulto. Pois o que ela está fazendo, já em tão tenra idade, é refletir a cultura de quem está próximo dela, que normalmente são seus pais, irmãos e parentes. Como sabiamente nos afirma Laraia “Cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra.” Laraia ([1986] 2000, p. 13). O fato de condenar qualquer outra cultura não deve nos levar à cegueira acerca dos nossos costumes. Em seu livro, ainda que diminuto, suas ideias continuam válidas e continuam a dirimir muitas dúvidas acerca do que vem a ser “cultura” e o faz com simplicidade e competência. O grande mérito de Laraia ([1986] 2000, p. 75), mesmo que raramente levado em consideração, é sua destruição vertical do “etnocentrismo”, visão de mundo caracterizada por quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais. Na realidade, “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação¹¹, ou seja, o que Laraia diz:

O homem é resultado do meio natural em que foi socializado, ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA 2000, p.17).

A cerca da “Cultura Híbrida” podemos compreender que há culturas distintas em uma sociedade, e não apenas uma, tendo em vista que há uma diversidade de grupos sociais e dentro de cada um deles pode haver hábitos diversos, costumes variados, distintas organizações familiares e sociais, enfim, uma diversidade cultural em um mesmo agrupamento social. E que, Canclini concentra sua análise na hibridização intercultural, dedicando sua atenção, em primeiro lugar, na ‘noção que aparece nas ciências sociais como substituto do que já não pode ser entendido sob os rótulos de culto ou popular, permutando esses dois termos para cultura urbana a fim de conter as formas dispersas da modernidade (CANCLINI, [1989] 2015); em segundo lugar, ocupa-se de três processos fundamentais para explicar a hibridização, ou seja, a quebra das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos

¹¹ Processo que explica a transmissão e a aprendizagem de comportamentos dentro de uma mesma cultura (geralmente quando se é criança), feito pela educação, pela imitação e pelo condicionamento do meio social. [...]. Disponível em: INFOPÉDIA – Dicionário Porto Editora. Acesso em: 21.02.2022.

gêneros impuros'. Com isso, ele pretende 'precisar as articulações entre modernidade e pós-modernidade, entre cultura e poder'. Sem dúvida, 'a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridização cultural'. (CANCLINI, [1989] 2015, pág. 284-5). Em Outras palavras. Ele afirma que "as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis [...]" pois, acabam por renovarem "sua composição e sua hierarquia com as modas," de forma que "entrecruzam-se o tempo todo". Canclini está se referindo ao descolecionamento, o qual consiste na recusa pós-moderna da produção de bens culturais colecionáveis, que pode ser observada a partir do surgimento e multiplicação desenfreada de dispositivos tecnológicos "que não podem ser definidos como cultos ou populares, [...]". Neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos." (CANCLINI, [1989] 1997, p.291) Assim, percebe-se o descolecionamento como processos de quebra e mescla de coleções organizadas, e que o hibridismo possibilita o encontro de diferentes culturas, formando um espaço multicultural.

Já Hall ([1992] 2006) atrela seu conceito de cultura, à ideia da identidade. Para esse autor, as identidades culturais podem surgir do nosso pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais ou ganhar uma nova concepção a que ele denomina de identidade pós-moderna, ou seja, o contrário do período em que ela era tida como 'unificada e estável'. Na pós-moderna, o ser humano torna-se ou percebe-se fragmentado, ou seja, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não-resolvidas. Para Hall, esse sujeito não tem mais uma identidade fixa, essencial ou permanente porque vai continuamente se transformando para dar conta dos diversos 'sistemas culturais' que o rodeiam e, portanto, sua identidade é definida historicamente e não biologicamente. Em síntese, segundo esse autor, a identidade plenamente unificada, completa, segura coerente é uma fantasia. (HALL, ([1992] 2006, p. 12) A sociedade, que rodeia o mundo pós-moderno, e que gera as mudanças constantes, chama-se 'globalização' e seu impacto sobre a 'identidade cultural' é inquestionável. Apesar de um aparente caos, esse deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a produção de novas identidades, a criação de novos sujeitos e a recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação. (HALL, [1992] 2006, p. 18) Na atualidade (1992), as 'culturas nacionais' constituem-se em uma das primeiras fontes da 'identidade cultural'.

A nação produz sentidos, um sistema de 'representação cultural'. Ela é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade. As 'culturas nacionais' são uma forma de identidade pós-moderna e tornam-se uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da pós-modernidade. Não obstante, as identidades nacionais estarem centradas, coerentes e inteiras, estão sendo agora deslocadas pelos processos de globalização. (HALL, [1992] 2006, p. 47, 49-0) As 'culturas nacionais' são compostas não apenas de 'instituições culturais', mas também de símbolos e representações; elas nos identificam e nos dão a sensação de pertencimento. Quem sustenta esses símbolos e representações são as 'narrativas da cultura nacional', que cada qual mantém dentro de suas peculiaridades. Elas estão presentes na História, 'história', literatura, mídia, e, sobretudo, na 'cultura popular'¹² focadas nas origens, na continuidade, na 'tradição e na intemporalidade.' A 'narrativa primordial ou primitiva ou fundamental' pode ser tão longínqua que se perde nas brumas do tempo, não do tempo real, mas de um 'tempo mítico' ou primevo. Essas 'narrativas primordiais' têm o mérito de manter a ideia simbólica de que o conjunto de pessoas, que as mantêm são descendentes de um povo ou *folk*, de um 'grupo étnico puro, original, primordial'. Logo, o discurso da 'cultura nacional' não é, assim, tão moderno como aparenta ser. (HALL, [1992] 2006, p. 56) Contudo, raciocina Hall, a ideia de Pátria como símbolo de identidade ou 'cultura nacional' está longe de representar uma unanimidade já que a maioria das nações consiste em 'culturas separadas', que só foram unificadas por longo processo de conquista violenta, isso é, pela supressão forçada de 'diferenças culturais'. Pelo que se percebe, não há 'culturas nacionais unificadas', mas dispositivo discursivo que representa a diferença como uma unidade ou identidade, ou seja, as nações modernas são, na verdade, 'hibridismos culturais'. (HALL, [1992] 2006, p. 59-61) A causa desse fenômeno surge de um complexo processo e de forças de mudanças que, por consequência, resulta no que denominamos de 'globalização'(ocidentalizada). Consequência desse acontecimento, o que se observa é que há aceleração dos fluxos entre as nações. Em outros termos, a globalização surge como filha genuína do 'capital', que nunca permite que suas aspirações sejam determinadas por fronteira. Paradoxalmente,

¹² Bruner (1997, p. 39-64) dedica o capítulo 2 de seu extraordinário livro 'Atos de Significação' para falar da 'Psicologia Popular como um Instrumento da Cultura', muito próximo da 'Cultura Popular' de Hall. (HALL, [1992] [2006])

ao lado da tendência em direção à homogeneização global, surge uma fascinação pela diferença e a mercantilização da etnia e da alteridade, isto é, ao lado de novas identificações globais, identificações locais começam a angariar prestígio mundial. (HALL, [1992] 2006, p. 78-9) A par disso, está surgindo outro fenômeno denominado de 'migração' das periferias para os centros motivada por fatores diversos como 'pobreza, seca, fome, subdesenvolvimento econômico, colheitas fracassadas, guerra civil, distúrbios políticos, conflitos regionais, mudança arbitrária de regimes políticos, dívida externa impagável. Essa formação de enclaves étnicos minoritários (territórios encravados dentro de outros) no interior de Estados-Nação (ocidentais) leva a uma 'pluralização de culturais' e de identidades nacionais. (HALL, [1992] 2006, p. 83) Em todas as partes estão emergindo 'identidades culturais' que não são fixas. Isso ocorre porque esses migrantes retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de 'pureza cultural perdida' ou de absolutismo étnico. Elas estão irremediavelmente 'traduzidas'. São, na verdade, produto de novas 'diásporas' criadas pelas migrações pós-coloniais. As 'culturas híbridas' são um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia. (HALL, [1992] 2006, p. 91-96) e, sob muitos aspectos, a 'globalização' (Occidental), pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, 'descentramento do Ocidente'. (HALL, [1992] 2006, p. 97) Enfim, reconhece Hall, como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer informações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proporções teóricas, que foram apresentadas. [HALL, 1992 [2006, p. 98).

CORPUS de ANÁLISE

Vitória Régia

Vitória Régia é originalmente uma índia que se afogou após se inclinar no rio para tentar beijar o reflexo da lua. Para os índios, a lua era Jaci, por quem a índia estava apaixonada. Jaci costumava namorar as índias mais bonitas da região. Naiá, que viria a ser transformada na vitória-régia, era uma dessas índias que esperava ansiosa pelo encontro com o deus. As índias que Jaci namorava eram levadas para o céu e transformadas em estrelas. Apesar da tribo alertar Naiá que ela deixaria de ser índia se fosse levada por Jaci, ela estava apaixonada e, conforme o tempo passava, desejava cada vez se encontrar com ele. Certa noite, sentada à beira do rio, a imagem da lua estava sendo refletida na água. Assim, parecendo estar diante de Jaci, inconscientemente Naiá

se inclina para beijá-lo e cai no rio despertando da ilusão. No entanto, apesar do seu esforço, não consegue se salvar e morre afogada. Ao saber o que tinha acontecido com Naiá, Jaci ficou bastante comovido e por esse motivo quis homenageá-la. Em vez de transformá-la em uma estrela como fazia com as outras índias, a transformou em uma planta aquática, a vitória-régia, que é conhecida como a estrela das águas.

VITÓRIA RÉGIA. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lenda-da-vitoria-regia/> , acesso em 24/02/2022.

ANÁLISE

Como já mencionado, a narrativa Vitória Régia tem origem no norte do Brasil mais precisamente na Amazônia, onde foi criada e repassada de geração em geração pelos povos indígenas da região sem sofrer grandes alterações o que a torna uma narrativa de tradição oral como afirma Vansina (1982, p. 157). E essa transmissão serviu para a conservação da história sobre o surgimento dessa planta aquática como podemos observar nesse trecho “[...] Em vez de transformá-la em uma estrela como fazia com as outras índias, a transformou em uma planta, a Vitória-Régia, que é conhecida como a estrela das águas”, que na língua tupi é chamada de *irupé*. E na língua guarani é denominada *uapé* ou *aguapé*. Diante disso podemos observar a afirmação que Vansina faz:

uma sociedade ágrafa reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, que é conservada e venerada pela tradição oral. Nesse sentido, prossegue, ‘a oralidade é uma questão de atitude e não a falta de habilidade de expressão, ou seja, é vista como algo pertinente à realidade em que vive’ (VANSINA, 1982, p. 140)

Levando em consideração também que as narrativas sempre são reflexos do pensamento dos povos que as cultiva(va)m; são ‘representações coletivas de cada uma dessas civilizações e se constituem em uma das formas encontradas por eles para conceber o mundo de seu tempo’. (VANSINA, 1982, p. 166-7). Podemos perceber, que o nome dessa planta não foi simplesmente um “estalo”, mas que recebeu esse nome em homenagem à Rainha Vitória quando os ingleses que vieram em expedição no século XIX ao nosso país levaram sementes para os jardins do palácio britânico. E por que esse nome? O nome da flor une dois nomes bem fortes ambos vindo do latim onde Vitória remete ao

nome da rainha Vitória e o segundo Régia que significa residência utilizada pelo rei, juntos eles remetem a uma mulher vitoriosa, guerreira e com enorme força interior, uma mulher com extremas virtudes para jamais desistir dos seus sonhos. E esse significado refletia na rainha Vitória, pois ela reinou a Inglaterra durante 64 sessenta e quatro anos (1837-1901), e seu governo ficou conhecido como a “Era Vitoriana”, período de grande ascensão da burguesia industrial.

Diante de todo esse contexto histórico em relação ao nome dado a planta podemos também dizer que ela é uma narrativa, pois traz consigo todas as características que é necessária como afirma Bruner (1991), nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, relatos fantasiosos, razões para fazer e para não fazer, e assim por diante. E Labov (1997) que mais tarde diz que uma narrativa é o protótipo, talvez o único exemplo, de um evento de fala bem formado, com um começo, um meio e um fim.

Outra forma de inclui-la em uma narrativa completa é o fato dela possuir uma estrutura completa, ou seja, ela conter os cinco elementos estruturais quais sejam: a síntese (“*abstract*”, do que se trata?), que resume a narrativa e indica qual a natureza do seu conteúdo, que pode ser observada nesse trecho “Vitória Régia é originalmente uma índia que se afogou após se inclinar no rio para tentar beijar o reflexo da lua”; a orientação (“*orientation*”, quem? quando? o quê? onde?), que dá referências do local, hora, da cena e das pessoas envolvidas podemos observar nessa passagem do texto “Para os índios, a lua era Jaci, por quem a índia estava apaixonada. Jaci costumava namorar as índias mais bonitas da região. Naiá, que viria a ser transformada na vitória-régia”; o episódio inesperado (“*complication*”, o que aconteceu?) podemos ver nessa sentença “Naiá se inclina para beijá-lo e cai no rio despertando da ilusão. No entanto, apesar do seu esforço, não consegue se salvar e morre afogada”; a avaliação (“*evaluation*”, qual reação?), está ligada ao foco central. E para Couto e Vegini (2014, p.193) a avaliação ocorre quando o enunciador-narrador expressa suas emoções para concretizar esse elemento na narrativa destacamos dois momentos do texto que a índia Naiá expressa suas emoções o primeiro ocorre nessa passagem “despertando da ilusão e o segundo, nessa, seu esforço; uma solução ou um resultado (“*result*”, qual o desfecho?) a solução encontrada na narrativa pode ser detectada no final da história “. Em vez de transformá-la em uma estrela como fazia com as outras índias, a transformou em uma planta aquática, a vitória-régia, que é conhecida como a estrela das águas”.

Outro ponto que podemos analisar é entre o nome da planta e a índia Naiá, pois como mencionado anteriormente o nome reflete a vitória e/ou vencedor o que por um lado a indígena foi, uma vez que, apesar de ter morrido, não desistiu de seus sonhos e foi recompensada por isso, podemos observar isso em dois trechos do texto, primeiro “conforme o tempo passava, desejava cada vez se encontrar com ele” segundo, “a transformou em uma planta aquática, a vitória-régia, que é conhecida como a estrela das águas”. todo esse esforço que a narrativa traz consigo é explicado por Brunner (1998), pois ele afirma que

a função imaginativa no modo narrativo esforça-se para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. Além disso, os eventos narrativos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos uma vez que são construídos sobre a preocupação com a condição humana e suas histórias. Por conta disso, os relatos podem atingir desenlaces cômicos, tristes ou absurdos em virtude de não terem necessidade de comprovabilidade. Nesse modo narrativo, os relatos começam com um estado estável, canônico ou legitimado, que é rompido, violado, resultando em uma crise, que é solucionada por uma compensação (BRUNER ([1986], 1998).

Mais um elemento dessa narrativa que nos chama atenção ainda sobre a sua criação, dado que não foi somente a homenagem à rainha, mas também a sua grandiosidade, pois Vitória Régia se tornou o símbolo da Amazônia e é uma das maiores plantas aquáticas do mundo e dona não só de uma exuberância e beleza inigualável, mas também de histórias que caracterizam a nossa Região Amazônica. Suas folhas podem atingir 2,5 metros de diâmetro e sustentar peso de até 50 quilos. A Vitória Régia amazônica encanta pesquisadores e turistas até os dias atuais. Popularmente, a planta é conhecida como “vitória-régia”, “forno-d’água”, “rainha-dos-lagos”, “milho-d’água”, entre outros. A espécie possui grandes folhas orbiculares (com o contorno aproximadamente circular e o pecíolo inserido na margem do limbo) com bordos levantados em ângulo reto, flores grandes de até 33 cm de diâmetro, sementes elíptico-globulares e muitos espinhos em toda planta, dificultando, por este fato seu manuseio.

Seguindo com a análise o relato aqui estudado, apesar de indígena e verossímilhante como afirma Brunner (1986) “as histórias bem formadas do modo narrativo tentam persuadir alguém de sua semelhança com a vida, estabelecendo não a verdade, mas a verossímilhança”. não se transformou no presente tão somente em uma peça literária de cunho folclórico, mas os professores e os pais aqui no Norte do Brasil fazem uso dessa narrativa em duas vertentes: primeiro para ensinar que devemos sim acreditar em nossos

sonhos e nunca desistir do que queremos, sempre perseverar e lutar para alcançarmos o nosso objetivo; segundo, pelo lado negativo, leva em conta que sempre existirão barreiras e enfrentamentos a serem vencidos e que devemos saber controlar nossas emoções para que não nos precipitemos em diversas situações. Portanto, apesar da globalização como afirma (CANCLINI, [1989] 1997, p.291) [...]. Neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos.” ainda consegue-se manter a essência dessa narrativa depois de tempos de sua criação não a deixando ficar somente na tradição oral dos indígenas da Região Norte do Brasil, mas se expandido, renovando e recriando que é o que Hall afirma:

As ‘culturas nacionais’ são compostas não apenas de ‘instituições culturais’, mas também de símbolos e representações; elas nos identificam e nos dão a sensação de pertencimento. Quem sustenta esses símbolos e representações são as ‘narrativas da cultura nacional’, que cada qual mantém dentro de suas peculiaridades. (HALL, [1992] 2006, p. 47, 49-0).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi analisar uma narrativa da tradição oral indígena denominada “Vitória-Régia descrever e extrair traços narrativos, tradicionais e culturais, que permitam compreender por que e para que esse personagem surgiu naquela época e saber o porquê ela se transformou no presente tão somente em uma peça literária de cunho folclórico. Como resultado da análise realizada, constatou-se que a narrativa possui os traços narrativos, tradicionais e culturais. Entretanto, ela não se transformou no presente tão somente em uma peça literária de cunho folclórico. Mas sim ainda é utilizada pelos moradores da região não, como antigamente para explicar o surgimento da planta Vitória Régia, mas para incentivar e ensinar as crianças.

O corpus analisado trouxe várias sentenças em que se pode perceber os traços da narrativa como por exemplo um começo, um meio e um fim que é definido por Brunner (1991). Características da tradição oral que é estabelecida pela teoria e percepção de Vansina (1986) que diz que “uma tradição oral é uma mensagem transmitida de uma geração para a seguinte”, embora nem toda informação verbal seja uma tradição. E por fim mais não menos importante as particularidades da cultura, apresentada por Laraia que se ocupa de conceituar o que é cultura; Canclini que vai abordar o descolecionamento; e Hall que trabalha cultura como identitária.

Além disso, por ser tratar de um estudo hermenêutico, ou seja, que estuda a teoria da interpretação, que pode se referir tanto à arte da interpretação quanto à prática e treino de interpretação, que é o que propusermos a trabalhar, isto é, as considerações aqui apresentadas têm caráter especulativo, pois como podemos averiguar as narrativas são quase sempre verossimilhantes.

Finalmente, ao concluir este artigo, fica uma certeza: os pontos analisados, não restam dúvidas, explicam, mas somente em partes, a riqueza de detalhes narratológicos contidos nessa narrativa. Portanto trabalhos futuros são recomendados para que essas riquezas possam emergir e desvendar mais alguns poucos mistérios da mente humana.

REFERÊNCIAS

- BARTHES et. al. Análise estrutural da narrativa. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, [1981] 2011.
- BRITTO, Apolonildo Senna. **Lendário Amazônico – Manaus: Norte Editorial**, 2007.
- BOOT, W. C. et al. A arte da pesquisa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRUNER, J. A construção narrativa da realidade/*The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, n. 18. v. 1, pp. 1-21, 1991. Disponível em: independent.academia.edu/valdirvegini.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis: Dois modos de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, [1996, 1997] 1998.
- CANCLINI, N. G. Culturas híbridas. São Paulo: Edusp, [1989] 2015.
- COUTO, Regina. VEGINI, Valdir. Um recorte das narrativas orais de experienciar com enfoque laboviano. Revista de letras Dom alberto, v. 1, n. 5, jan./jul. 2014.
- HALL. S. Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, ([1992] 2006)
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. São Paulo: Zahar, [1986] 2000.
- LABOV, W. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. The Journal of Narrative and Life History, Vol. 7, 1997 No 1-4.
- LIMA BARRETO, E. R. Etnolinguística: pressupostos e tarefas. Revista Partes. São

Paulo: 2010.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

VEGINI, V.; VEGINI, R. L. **Proposta metodológica para elaboração de projetos de pesquisa**. Porto Velho/RO: Edufro, 2013.

WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. Brasília: UnB. Disponível em: viviam@unb.br. Acesso em: 05/06/2022.



Capítulo 6
AS INFLUÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NO
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
Camila Elizabete da Silva da Silva
Glaudston Diego Queiroz de Aragão
Maria Helena Torres dos Santos

AS INFLUÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Camila Elizabete da Silva da Silva

Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE)

Camila.elizabete@upe.br

Glaudston Diego Queiroz de Aragão

Graduando em Letras - Português/ Espanhol pela Universidade de Pernambuco (UPE)

Glaudston.aragao@upe.br

Maria Helena Torres dos Santos

Graduanda em Letras – Português/ Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE)

Helena.torres@upe.br

RESUMO

O objetivo deste estudo é averiguar a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Assim, partindo da premissa de que não existe um indivíduo sem cultura, é cabível afirmar que ela é um componente ativo na vida do ser humano. Essa pesquisa busca, portanto, compreender o que os estudiosos da área postulam a respeito da cultura no ensino de língua portuguesa, identificando os desafios encontrados para integrar os diferentes tipos de cultura ao ambiente escolar, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, e como ela pode ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem da língua. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sendo assim, recorreremos aos estudos, sobretudo, de Freire (2012), Candau (2013) e Laraia (2001). Portanto, a partir da perspectiva de que a língua e cultura estão associadas, identificamos na figura docente do professor de língua portuguesa uma representação cultural de determinado povo. Deste modo, nossos estudos se justificam pela compreensão de que o docente de línguas é um difusor de uma dada cultura, visto que a língua é um dos aspectos culturais da sociedade, além de que o professor de línguas deve ter consciência de que, na sala de aula, ele é um representante da cultura de um povo.

Palavras-chaves: Cultura; Ensino; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate, through bibliographic research, the importance of culture in the teaching-learning process of the Portuguese language. Starting from the premise that there is no individual without culture, it is appropriate to state that it is an

active component in the life of the human being. This research seeks to understand what students in the field postulate and respect the teaching of the Portuguese language, identifying the challenges encountered to include the different types of culture in the school environment, more specific to Portuguese language classes and how it can be an ally in the language teaching and learning process. As for the methods used to develop the study, our theoretical foundations were based mainly on the conceptions of Freire (2012), Candau (2013) and Laraia (2001). Starting from the perspective of which language and culture are related, a cultural representation of a specific people is identified in the teaching figure of the teacher / in the Portuguese language. Therefore, our studies are justified by the understanding that the language teacher is a diffuser of a certain culture, since language is one of the cultural aspects of society, in addition to which the language teacher must be aware that, in the classroom class after class, he is a representative of the culture of a people.

Keywords: Culture; Teaching; Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de analisar a importância da cultura para o ensino de língua portuguesa, partindo da premissa de que a língua é um elemento cultural de um povo e, por isso, está sujeita a influências, variações e mudanças. Portanto, enquanto aparato sociocomunicativo, heterogêneo, dinâmico e variável, a língua está em constante construção, sendo influenciada também pelos contextos sociais ao qual está inserida, de forma que não há apenas um modo de falar algo, mas há variedades linguísticas advindas dos usos que fazemos de uma determinada língua, como é o caso do português utilizado no Brasil e do português utilizado em Portugal.

Ademais, a temática abordada é importante quando nos referimos as práticas docentes, pois é fulcral conhecer e respeitar a diversidade cultural dos nossos discentes para a eficácia da práxis educacional. Dessa forma, é relevante, enquanto professores de língua portuguesa, nos aprofundarmos nos estudos antropológicos e linguísticos para entender a relação do homem com língua, bem como esta última está associada a cultura. Outrossim, nas nossas discussões salientamos a relevância de compreender a língua como aspecto sociocultural, já que ela não é um elemento estático, tampouco se resume apenas à gramática normativa.

Sendo assim, o nosso trabalho se divide em cinco pontos principais: o primeiro é referente ao conceito de Antropologia Linguística, que é a base para as análises desenvolvidas nesse trabalho, já que leva em consideração o homem, a língua e a cultura; o segundo tópico aborda considerações tanto sobre a língua como sobre a cultura e a

formação identitária de forma geral; o terceiro e quarto ponto levam em consideração as questões linguísticas e culturais em prol do ensino de língua portuguesa; e, por último, temos as considerações finais como forma de concluir as nossas averiguações.

ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE CULTURAL DA LÍNGUA

O interesse pela linguagem originou na antropologia uma área denominada antropologia linguística, visto que a linguagem representa uma parte relevante enquanto evidência e parte do patrimônio cultural de uma sociedade. De tal modo, há uma notória aproximação entre a antropologia e a linguística, já que a língua está inserida diretamente nos estudos antropológicos, pois esta última ciência busca estudar o homem mediante os aspectos culturais que o compõe. Contudo, as investigações a respeito dessa temática não são suficientes para definir os conceitos linguísticos, sendo indispensável uma ciência específica para compreender os fenômenos presentes na língua, fazendo da linguística geral a responsável por este ofício.

Desta forma, percebemos que ambas as áreas de estudos são complementares, mesmo que disponham de funções sociais diferentes, possuindo, assim, técnicas distintas, mas que se encontram mediante o processo de estrutura cultural. Podemos perceber essas características nos postulados do antropólogo Mattoso Câmara (1995), estudioso que exemplifica bem essas questões ao estabelecer que:

Há, entretanto, um aspecto que mais que tudo torna a linguística importante para os antropólogos. É que a linguística, operando numa estrutura especialmente favorável para ser apreendida e explicada, qual é a língua, chegou a um progresso de técnica e segurança de conclusões não atingido nas demais pesquisas antropológicas. Assim a língua é um modelo magnífico de estruturação cultural, e a linguística com os seus métodos e os seus resultados um modelo magnífico de técnica de ciência social; por isso Lévi-Strauss já propôs a técnica linguística para se estudar um problema social específico como é o sistema de parentesco. (MATTOSO CÂMARA, 1995, p.58).

Considerando os postulados de Câmara (1995), chegamos ao conceito de antropologia linguística, que, por sua vez, atua como parte significativa dos estudos da linguagem e do homem ao buscar fazer uma análise da língua que transcende o léxico, já que é por meio dela que o homem pode extrair características que concebem os aspectos socioculturais de uma determinada sociedade. Como nos diz Laplantine (1993, p.17):

Apenas o estudo da língua permite compreender: como os homens pensam o que vivem e o que sentem, isto é, suas categorias psicoafetivas e psicocognitivas (etnolinguística); o como eles expressam o universo e o social (estudo da literatura, não apenas escrita, mas também de tradição oral); como, finalmente, eles interpretam seus próprios saber e saber-fazer (área das chamadas etnociências).

Sendo assim, é por meio da linguagem que os indivíduos expressam seus valores, suas preocupações, seus pensamentos e etc., sendo a linguística um elemento essencial para que compreendamos essas características associadas ao modo do homem comunicar e interagir no mundo, de modo que esses aspectos constituem o fazer sociocultural de uma sociedade.

Sapir (1967) ressalta que o estudo realizado pela antropologia linguística nos conduz a uma análise linguística da cultura, à medida que a língua se configura socialmente como um modelo de conhecimento cultural. As comunidades linguísticas se distinguem entre si por diversos fatores, essas distinções podem ser apresentadas por meio de elementos culturais ou até mesmo por aspectos da língua. Esta última, por sua vez, é considerada responsável por perpetuar e conservar os aparatos linguísticos dos grupos sociais.

Sendo assim, podemos perceber a maneira que está integrada as averiguações da antropologia e da linguística, enquanto ciências associadas, pois esta proximidade é essencial no processo de compreensão das análises acerca do homem e da linguagem. Para Lévi-Strauss (1985, p.86):

[...] pode-se também tratar a linguagem como condição da cultura, e por duplo motivo: diacrônico, visto que é sobretudo através da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo; instrui-se, educa-se a criança pela palavra; ralha-se com ela, lisonjeia-se com palavras. Situando-se de um ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como condição da cultura, na medida em que esta última possui uma arquitetura similar a da linguagem. Ambas se edificam por meio de oposições e correlações, isto é, de relações lógicas. Tanto se pode considerar a linguagem como um alicerce destinado a receber as estruturas às vezes mais complexas, porém do mesmo tipo que as suas, que correspondem à cultura encarada sob diferentes aspectos.

Segundo o autor, os valores culturais atribuídos a uma determinada comunidade são firmados pelos grupos, assemelhando-se a gramática de uma língua à medida que esta dispõe de uma organização parecida. O posicionamento do autor correlaciona as concepções de linguagem e cultura, além de conceber a primeira como um elemento condicionante da segunda.

LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE: UMA RELAÇÃO DE IGUALDADE.

De acordo com Marcuschi (2001, p.17), a língua é entendida como práticas sociais determinadas pelos usos, desse modo, “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...]”, concretizadas, portanto, como modalidades imprescindíveis para à interação. De tal modo, podemos afirmar que o domínio de uma determinada língua não se resume somente ao seu vocabulário, mas também aos aspectos culturais que dão sentido à sua estrutura.

Um dos primeiros conceitos de cultura foi dado no século XIX por Edward Tylor (1871, apud LARAYA, 1986, p.25), ao pontuar que a cultura “[...] é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Seguindo essa lógica, Taylor mostra que a cultura é tudo aquilo que não depende de fatores genéticos, tendo em vista que essas características são processos sociais, não biológicos. A partir desses elementos se forma a identidade cultural, já que a língua e a cultura estão interligadas, bem como são indissociáveis, de tal forma, podemos entender que a língua se molda para definir a identidade de determinados grupos sociais. Uma nação, por exemplo, já dispõe de aparatos culturais, mas conta com a língua, principalmente, na modalidade oral, para firmar uma identidade cultural no grupo que está inserida. Isso faz da língua um modelo da cultura, pois ela participa inteiramente do processo de formação sócio-histórica dos seres humanos. A respeito dessa temática Dubar (1991, p.07) ressalta que:

A identidade humana não é obtida de uma vez por todas no nascimento: ela se constrói na infância e, doravante, deve se reconstruir ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho; ela depende dos julgamentos dos outros quanto suas orientações e das definições de si. [...] A identidade é ao mesmo tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural, dos diversos processos de socialização que constroem os indivíduos e definem as instituições.

Segundo Fiorin (1997), a língua exprime perspectivas sociais, pois evidencia por meio da linguagem visões acerca do mundo, fazendo dela uma manifestação cultural, já que se faz necessária ao servir como base de sustentação para a cultura. Isso nos permite afirmar que a forma com que nos comunicamos e interagimos influencia diretamente nas

mais diversas circunstâncias linguísticas e culturais. Esses fatores são essenciais ao nosso processo de humanização, uma vez que a nossa condição genética nos permite aprender comportamentos humanos básicos (gesticular, distinguir sons, nos locomover, entre outros) e a nossa herança biológica pode até favorecer o nosso aprendizado, mas mesmo assim essa condição não é responsável pelo surgimento e o desenvolvimento dessa forma de aprender. O que pode definir a nossa humanização é a forma com que interagimos com a pluralidade cultural e socioestrutural, de modo que todo o fenômeno de desenvolvimento destas capacidades permite que a nossa socialização seja concebida.

A princípio, a ineficácia do ensino de língua dissociado da cultura é algo que marca e permeia todo o decorrer da história da educação linguística, o português, nesse caso, uma vez que analisado fora de contexto, possui diversas regras, o que é inerente a qualquer idioma, entretanto, se incluso em um contexto social essas regras associam-se as vivências não só pessoais, mas interpessoais que permite a língua adquirir proporções imensas. Ao considerarmos uma palavra de aplicabilidade rotineira no contexto português de Portugal como “puto” e trazermos para o ambiente brasileiro, a palavra sofre uma descaracterização quase que completa. Todavia, é importante ressaltar que essas modificações ocorrem em diversos aspectos, por exemplo:

QUADRO 01 – Análise comparativa da palavra “puto”

Puto [p'ú.tu]	
Puto [p'ú.tu]	Puto [p'ú.tu]
Nome masculino	Adjetivo
Contexto português	Contexto brasileiro
Uso rotineiro, direcionado a jovens do sexo masculino.	Geralmente aplicado como sinônimo de estressado ou pode definir também uma pessoa de relações fluidas que não são aceitas pela sociedade.

Fonte: os autores, 2022

Logo, frente a esse exemplo sincrônico, podemos constatar a modificação de diversas características que classificam a palavra levando em consideração não só o espaço geográfico como também a cultura na qual está incluída. Todavia, esse processo de diferenciação é inerente à sociedade uma vez que a língua pode ser considerada como a verbalização das necessidades de um grupo, consequentemente de uma cultura.

O mesmo ocorre se analisarmos a palavra “ranço” que com o advento da internet e do tempo adquiriu novas construções semânticas a sua estrutura original, virando uma

gíria muito comum e largamente utilizada para designar desagradado a atitudes realizadas por pessoas.

QUADRO 02 – Análise comparativa da palavra “ranço”

Ranço [ɾ'ẽ.su]	
Ranço [ɾ'ẽ.su]	Ranço [ɾ'ẽ.su]
Nome masculino	Adjetivo
Sentido literal	Gíria
De cheiro ruim ou sabor acre; rançoso.	Geralmente aplicado para referir-se a ressentimentos com algo ou alguém podendo ser causado por mágoa ou rancor.

Fonte: os autores, 2022

Em consonância a esses aspectos podemos compreender que esses processos ocorrerem mediante “ações de atores sociais diversos, de tão diversos espaços geográficos e administrativos, de tão diversas culturas, histórias e modos de vida, convergem pela ação da língua comum, no que denominamos espaço de identificação.” (MATEUS, 2002, p. 12). Nessas exemplificações podemos identificar como cada cultura segue uma lógica própria, visto que em determinadas situações aspectos socioculturais, mesmo que linguísticos, produzem certos sentidos para os grupos sociais que estão inseridos, como produto de sua história, ou melhor, como as circunstâncias de sua sociedade.

A linearidade entre as averiguações a respeito dos aspectos linguísticos na antropologia despertou no estudioso Mattoso Câmara (1995) o interesse em analisar de forma mais clara as evidências, apontando adequadamente os âmbitos de cada ciência. Acerca do modo com que a língua se estrutura, o autor discute que:

Como meio precípua da comunicação social, é por meio dela que se processa o intercâmbio cultural na sociedade e ela se torna o acompanhamento de cada fato cultural de duas maneiras: 1) o fato cultural se acompanha de um conjunto vocal (oração na religião, preceito legal no direito, fórmulas normativas na indústria, no comportamento familiar etc.); 2) os membros participantes de uma atividade cultural influem uns sobre os outros através da comunicação linguística. Em relação ao 1.º item, anotemos que há um aspecto cultural que só existe na base da língua: a modalidade de ARTE que é a LITERATURA; aí a língua está na própria essência da atividade cultural, mas não se confunde com

ela: continua um meio para expressar qualquer coisa fora de si. (MATTOSO CÂMARA, 1995, p.54).

Sabendo disso, podemos afirmar que a língua é parte integrante da cultura, mas inteiramente autônoma à medida que seu objeto de estudo é ainda mais amplo. Sua autonomia faz com que a linguística seja indispensável para que possamos entender a maneira com que a linguagem tipicamente humana se estabelece em sociedade e esta parte mais estrutural se opõe de certa forma a cultura, de acordo com Câmara (1995).

Da mesma forma, a cultura se justifica por meio da linguagem e vice-versa, contudo, a forma independente que possuem permite com que uma não se resuma a outra, pois ambas demonstram características marcantes que as diferem. Essas características fazem da língua um modelo de estrutura cultural, já que nos permite ver além do léxico, pois, evidencia nitidamente os aspectos socioculturais em sua composição. Sendo assim, Mattoso Câmara diz que a relação entre língua e cultura pode ser resumida como:

1) A língua é parte da cultura; 2) É, porém, parte autônoma, que se opõe ao resto da cultura; 3) Explica-se até certo ponto — 59 — pela cultura e até certo ponto explica a cultura; 4) Tem não obstante uma individualidade própria, que deve ser estudada em si; 5) Apresenta um progresso que é o seu reajustamento incessante com a cultura; 6) É uma estrutura cultural modelo, que nos permite ver a estrutura menos nítida, imanente em outros aspectos da cultura. (MATTOSO CÂMARA, 1995, p.58).

De certo, língua e cultura são temáticas interligadas, todavia, a maneira na qual a cultura é introduzida é de fundamental importância, pois será responsável por parte considerável da aprendizagem, já que dentro de uma mesma língua temos níveis e degraus de compreensão. Logo, duas culturas são comunicáveis, mas não identificáveis, não existe uma transposição integral de um código para outro, entretanto, quanto mais se tem acesso e domínio sobre possíveis manifestações culturais, maior será a possibilidade de assimilação da terminologia empregada.

TRANSMISSÃO DE CULTURA ATRAVÉS DO ENSINO

Não podemos dissociar a cultura da educação, pois ambas estão inseridas na sociedade e na formação do ser humano, logo, é importante educar o cidadão dentro da

sua realidade socio-histórica para que entenda a sua realidade e a realidade do outro, pois vivemos em um país que a diversidade cultural é nítida, com isso, faz necessário que a educação seja passada de acordo a realidade cultural que o indivíduo está inserido.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos vida com educação. (BRANDÃO, 2007, p.7)

Segundo Brandão (2007), a educação faz parte de nossas vidas, ou seja, das relações sociais, de forma que ela faz parte não só de uma instituição, isto é, o Estado, mas de todas as organizações sociais, além de ser responsável por inserir o indivíduo na sociedade. Mais adiante percebe-se que o aprendizado se dá por meio das relações sociais, sendo a cultura parte dessa conjuntura, atuando na formação dos sujeitos e dos formadores da educação, ou seja, o educador e o educando.

Quando ensinamos alguma disciplina, transmitimos a nossa forma de viver, de pensar e de entender o mundo, posto isto, a cultura está dentro do processo de ensino-aprendizagem e a importância desse entendimento traz questionamentos importantes para a formação docente. Sendo assim, os documentos oficiais que regulam a educação no Brasil trazem pontos relevantes sobre a valorização da cultura dentro do ensino, por exemplo, atualmente, o ensino de linguagens é norteado por habilidades e competências que valorizam o processo socio-histórico-cultural no conhecimento da língua e na formação do educando, levando em consideração que a língua é dinâmica e ativa. Podemos constatar esses fatores nos próprios documentos norteadores, como é o caso do Currículo de Pernambuco:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em

diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 17-18)

Nota-se que as competências que norteiam o ensino de linguagens neste documento abordam a importância da multiculturalidade dentro do ensino, pois quando um docente leciona uma língua, não só está ensinando a gramática com as suas regras e as suas exceções. Nesta perspectiva, as aulas de língua devem ir além, pois ensinar um idioma é conhecer, apresentar e aprender a cultura de um povo. Tal como foi supracitado, a linguagem está dentro de cultura e a interação é o meio que o falante usa para interagir com o seu interlocutor.

Dentro do processo educacional a cultura é transmitida e não há como escapar disso, já que esse fenômeno ocorre desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e da mesma forma acontece no Ensino de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), nesse sentido, somos formados pela cultura que estamos inseridos e a educação é transmitida nesse processo de formação e aprendizagem na sociedade. Logo, é mister conhecer e compreender a diversidade cultural para amenizar os preconceitos existentes na sociedade, pois é essa diversidade entre várias culturas que mostra a riqueza de um povo e como educadores temos a função em transmitir e preservar as várias formas de cultura por meio da educação institucional, ou seja, da escola. Dessa forma, fazemos parte deste processo dinâmico.

No âmbito escolar, a educação intercultural vem para ampliar a visão que muitos professores concebem sobre o ensino, visão essa que está relacionada às questões sociais, bem como tudo que impede a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Sabe-se que jamais haverá uma sociedade igualitária, mas a educação intercultural tenta diminuir as inúmeras discriminações existentes no mundo global, e o espaço de ensino é um dos principais lugares para que essa mudança ocorra. (TEIXEIRA E RIBEIRO, 2012, p. 287).

Ademais, a escola é o espaço que a comunidade local está inserida, mas essa comunidade é formada pelos educandos, educadores, gestores, e diversos outros profissionais, além e dos pais e responsáveis que estão fora dos muros das escolas, mas fazem parte desse grupo e devem estar inseridos em todos os meios que essa instituição possui para a quebra de paradigmas entre escola e o ambiente externo. Dessarte, é fulcral

saber que além do conteúdo obrigatório, é imprescindível que a escola forme cidadãos para a construção de uma sociedade justa, igualitária, para que, assim, os indivíduos sejam agentes transformadores do meio em que vivem, podendo atingir a justiça social e estar preparados para respeitar a multiculturalidade em nossa sociedade.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM BASE NA CULTURA

Perante uma sociedade multicultural é necessário procurar políticas e comunicações interculturais, a semelhança entre esses dois conceitos é ideia fundamental de que a sociedade não é homogênea e sim plural. Entretanto, esses termos passam a se distinguir quando tomamos a multiculturalidade tanto como uma expressão das diferenças quanto um fato objetivo, enquanto a interculturalidade pode ser compreendida como uma aspiração para que estas diferenças se traduzam em plena integração das culturas. A interculturalidade tem um componente reivindicativo e transformador, vai além de reconhecer apenas a identidade cultural de cada grupo social, pois engloba o modo de interação entre esses diferentes grupos, de forma recíproca para um enriquecimento de todos os envolvidos.

Conforme afirma Candau (2008), o sujeito é um ponto fundamental por ser valorizado quando entra em contato com a cultura externa, estímulo para que os sujeitos tenham interesse de conhecer a cultura uns dos outros. Por isso, em relação às práticas educacionais, a interculturalidade propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, já que promove a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, procurando sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Não obstante, a língua muda, pois assim como a cultura, ela está em constante transformação ou trânsito. Na prática, não existe fronteira entre as línguas, elas têm o poder de se moldar conforme as necessidades de comunicação, tendo em vista que são uma extensão das identidades. Língua e cultura não se dissociam, quem transita em diversos idiomas está constantemente redefinindo sua própria identidade, essa identidade mencionada é formada em decorrência das interações sociais. Para Freitas (2008) a língua é um dos elementos mais apontados como característica de identidade,

concordando que a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, por esse motivo, as identidades estão sempre em estado de transformação.

No mundo onde as culturas se misturam de maneira cada vez mais acelerada, onde os alunos inconscientemente estão inseridos em culturas globalizadas, existe a inquietude de refletir, na perspectiva da globalização, o papel que o professor cumpre nesse contexto. Logo, no tocante à inserção da cultura no ensino da língua portuguesa, os tipos de didáticas empregadas nas salas de aula entram, inevitavelmente, em pauta.

Candau (2013), em sua concepção acerca da didática instrumental, afirma que ela está relacionada a forma tradicional de ensino, na qual o professor detém o saber e o aluno o imita, nesse tipo de didática a realidade do aluno é excluída da sua prática de aprendizagem, fazendo com que a educação deixe de ser voltada para o aluno e passe a ser universalizada. Um dos grandes problemas dessa prática é que ela não garante a formação de cidadãos críticos, que buscam autonomia ou que possuam uma vasta gama de conhecimentos, já que a cultura não está inserida nesse tipo de abordagem. Sendo assim, a didática deve buscar caminhos para atender as exigências da realidade, pois ela deve compreender a multidimensionalidade do ensino.

Partindo dessa perspectiva, essa multidimensionalidade deve estar contida na prática de ensino do educador, revendo questões como: a relação escola e sociedade, a competência do educador e o uso de técnicas e práticas eficientes. Além disso, a metodologia é o suporte do professor, é o método que ele utiliza para auxiliar na aprendizagem dos alunos, um bom professor deve ter práticas de trabalho diversificadas, chamando a atenção do aluno para o conteúdo, administrando com sabedoria o tempo gasto em sala de aula e, para que isso aconteça, o educador deve ter um bom planejamento.

Já sobre a didática fundamental, Freire (2012) salienta que ela nos apresenta aos saberes que são indispensáveis na prática educativa e que facilitam a prática pedagógica, explicando que aquele que ensina também pode aprender e vice-versa. O ambiente escolar se caracteriza por ter uma troca constante de informação, a dúvida do aluno estimula o professor a busca novos conhecimentos. Logo, a educação não é como uma transferência bancária, não dá para passar todo o conhecimento de uma pessoa para outra, ensinar vai além, é criar possibilidades para que o outro construa seu conhecimento.

Para Freire (2012) o professor não ensina nada, o aluno aprende por si só, de acordo com sua autonomia e criatividade. Desta forma, o papel do professor é possibilitar esse aprendizado oferecendo suporte para que ele ocorra, assim como respeitando os conhecimentos prévios do educando, pois antes de ser aluno, ele é um ser social com sua própria identidade cultural. Freire (2012) ainda afirma que ensinar envolve riscos, como a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação, portanto, o professor deve buscar trabalhar as diferenças que podem surgir na sua classe de forma igualitária, a questão cultural do aluno deve ser levada em consideração. O sujeito não se faz sem cultura e ela está contida nele desde seus antepassados, sendo papel do professor saber trabalhar isso, buscando associar as suas aulas a essa cultura que é rica em conhecimento para seu aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base a relação entre a língua e a cultura, percebemos que estes aspectos não interessam somente ao ensino de Língua Portuguesa, pois também operam como veículo de ação social de outras disciplinas e dos alunos. Contudo, podemos perceber que língua e cultura são aspectos indissociáveis sendo indispensáveis para a interação e, por consequência, para o ensino. A respeito do ensino e das estratégias metodológicas adotadas, acreditamos que o docente deve trabalhar considerando as diferenças, já que na sua sala de aula há uma ampla diversidade cultural. Posto isso, cabe aos professores trabalharem respeitando e evidenciando as variedades para formar cidadãos críticos e conscientes da relevância da sua cultura na sociedade.

Desse modo, o papel da educação não deve fazer do discente um depositário do conhecimento, mas um sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, pois é papel da escola transformar o meio que o educando está inserido e quebrar os preconceitos existentes fora dos muros dessas instituições, respeitando a diversidade cultural.

Conseqüentemente, em decorrência das deficiências acerca das práticas pedagógicas atuais, fica evidente que a didática utilizada hoje em grande parte dos âmbitos escolares necessita de uma transformação, prezar a valorização do meio sociocultural no qual os alunos estão inseridos, sem desprezar seus conhecimentos prévios é cooperar para adaptação dos discentes ao meio escolar, de forma que possam desenvolver cada vez mais sua autonomia e senso crítico. Logo, é preciso pensar e

articular políticas educacionais que visem a atualização do ensino, pautado nos currículos educacionais, assegurando a interação entre os diferentes grupos sociais e culturais para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária entre todos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Educação escola e Cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

FERREIRA, Nilza Brandolfo. **A relação Cultura e Educação**. Projeto apresentado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional a UNESP.São Paulo,2005.

Currículo sem Fronteiras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 02/01/2022.

ZAMBRANO, Cora. Reflexões sobre língua e interculturalidade em uma escola da fronteira brasil/Venezuela. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, 2018 – ISSN 2358-5870. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1146/pdf>. Acesso em: 03/01/2023.

KOCHHANN, Andréa *et al.* Didática e prática de ensino: uma reflexão em candau e freire. **IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”**, UEG – Campus Inhumas, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/4905>. Acesso em: 07/12/2022.

CANDAU, Vera. **Rumo a uma nova didática**. 24ª Ed. Editora Vozes. 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43ª Ed. Editora Paz & terra. 2011.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**. Inglaterra: Gordon Press, 1871.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. **Língua e Cultura**. Letras. Universidade do Paraná.

LÉVI-STRAUSS, C. A. **Antropologia Estrutura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

MATEUS, M. H. M. **A face exposta da língua portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBAR, C. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Collin, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49^o Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Currículo de Pernambuco: Caderno de Linguagens**. Recife, 2019.



Capítulo 7
GÊNERO MEME NO INSTAGRAM: UMA
INTERPRETAÇÃO PLURISSIGNIFICATIVA

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Ana Caroline Braga Lima

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

Maria Clara Gonçalves Ramos

Vera Lúcia Viana de Paes

GÊNERO MEME NO INSTAGRAM: UMA INTERPRETAÇÃO PLURISSIGNIFICATIVA

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Professora Titular na Universidade Estadual de Montes Claros, arletenepo@gmail.com

Ana Caroline Braga Lima

Graduanda na Universidade Estadual de Montes Claros

bragaacaroline@yahoo.com

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

Professora Adjunta na Universidade Estadual de Montes Claros,

mariacristinaruasabreumaia@hotmail.com

Maria Clara Gonçalves Ramos

Graduanda na Universidade Estadual de Montes Claros, mariaclararamos43@gmail.com

Vera Lúcia Viana de Paes

Professora na Secretaria de Educação de Minas Gerais

verapaes@gmail.com

RESUMO

Este estudo analisa multissignos em um *meme* no *Instagram*. Especificamente, analisa como multimodos resultam no humor crítico, com esteio na Gramática Sistêmico-Funcional, num percurso balizado pelo diálogo complementar com a Gramática do *Design* Visual. Pergunta-se como elementos verbo-visuais se articulam para a compreensão crítico-comunicativa do leitor, hipotetizando que aspectos (extra)linguísticos são indispensáveis à leitura crítica. Metodologicamente, a análise é qualitativa, priorizando contextos e significados multimodais. Justifica-se por permitir a verbo-visualidade na formação do *meme* que necessita da criticidade do leitor. O estudo revelou a inter-relação entre a imagem, nas multissignificações.

Palavras-chaves: leitura; multimodalidade; *meme*; gramática do *design* visual.

ABSTRACT

This study analyzes multisigns in an Instagram meme. Specifically, it analyzes how

multimodes result in critical humor, based on the Systemic-Functional Grammar, in a path guided by the complementary dialogue with the Grammar of Visual Design. It asks how verbal-visual elements are articulated for the reader's critical-communicative understanding, hypothesizing which (extra)linguistic aspects are indispensable to critical reading. Methodologically, the analysis is qualitative, prioritizing contexts and multimodal meanings. It is justified by allowing the verb-visibility in the formation of the meme that needs the reader's criticality. The study revealed the interrelation between the image, in the multi-meanings.

Keywords: reading; multimodality; meme; grammar of visual design.

INTRODUÇÃO

Com as novas tecnologias da informação, a sociedade é marcada por processos de mudanças, abrindo espaços à circulação e renovação do conhecimento e de possibilidades de relacionamento com meios midiáticos e com alterações no modo de se comunicar, em que o visual e verbal participam das ações comunicativas. Diante disso, surgiram novos gêneros textuais, tal como o *meme*, que atraem os leitores pela composição multimodal.

Apesar de curto e possuir uma linguagem mista, o meme consiste em uma ideia, um conceito sobre questões sociais retratadas de modo crítico, sarcástico ou irônico que pode suscitar o humor. Além disso, a propagação e acesso dele ocorrem de maneira rápida pela *web*, alcançando predominantemente o público jovem.

Sob essas considerações, interpretamos esse gênero a partir da Linguística Sistêmico-Funcional, em diálogo com a Gramática Sistêmico-Funcional (contextos), e com a Gramática do *Design* Visual (multimodalidade). Assim, objetivamos apresentar uma análise de diferentes multissignos em um *meme*. De maneira específica, analisamos como elementos verbo-visuais resultam no humor crítico.

Para tanto, buscamos responder: como elementos verbo-visuais se articulam para promover o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do leitor? Na consideração desse questionamento, hipotetizamos que aspectos (extra) linguísticos são indispensáveis para fomentar a leitura crítica do gênero *meme*.

O interesse pelo gênero *meme*, veiculado na rede social *Instagram*, justifica-se por permitir a combinação de elementos visuais e verbais em um mesmo texto, que, apesar de curto, necessita da criticidade ampla do leitor para a leitura efetiva. Ademais, pela interatividade estabelecida entre os usuários dessa rede, esse gênero imprime um papel relevante na atualidade, uma vez que traz a lume, para ironizar ou criticar, questões

socioculturais importantes, de maneira anedótica e descontraída.

Fundamenta-se no método qualitativo-interpretativo, analisando um *meme*, veiculado digitalmente, à luz da visão funcionalista da linguagem, em interlocução com a multimodalidade, na valorização de situações de uso social e efetivo da língua, e percebendo a ironia em discursos emergentes de práticas discursivas.

Além dessa introdução, este artigo divide-se em três seções. Primeiramente, apresentamos o enquadramento teórico. Em seguida, expomos a metodologia. Depois, registramos e analisamos o meme aplicando a teoria, com a conclusão.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Gêneros textuais: o gênero meme (origem, suporte, humor e multimodalidade)

Considerando que o gênero constitui um parâmetro para descrição e análise dos multimodos da linguagem, permitindo compreender o funcionamento e o sentido dos discursos, pertinente se faz considerar definições e visões sobre ele. Soma-se a isso o fato de que, ao usarmos a linguagem, com diferentes propósitos, valemo-nos dos gêneros, na mediação e organização de atividades sociointeracionais.

O estudo dos gêneros remonta um tempo bastante remoto, quando Platão iniciou analisando gêneros literários. Mas, a partir de Aristóteles e de estudos dele sobre a retórica, “surge uma teoria mais sistemática sobre gêneros e natureza dos discursos” (MARCUSCHI, 2008, p.147), distinguindo-se três tipos, com base na função discursiva: deliberativo ((des) aconselhamento); judiciário (defesa ou acusação); demonstrativo (elogio ou censura).

Desde então, o conhecimento sobre eles evoluiu, sobretudo a partir de estudos de Bakhtin (1992), que norteou a discussão de estudiosos das ciências da linguagem. Alicerçada em bases sociointerativas, a teoria dos gêneros do discurso *bakhtiniana* estabelece relação entre processos históricos de formação dos gêneros e ações humanas, na pressuposição de que a escolha de um gênero é uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo intencional.

Para Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros “apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças histórico-sociais, institucionais

e técnicas”. Já para Bakhtin (1992, p. 262): “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados”, chamados “gêneros do discurso”, com estabilidade relacionada à mutabilidade, sem estrutura canônica; relativamente estáveis pela constante evolução, atendendo às necessidades imediatas na comunicação.

De forma análoga a Bakhtin (1992), para Bronckart (1999, p. 139): “mesmo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros nunca podem ser objeto de classificação racional, estável e definitiva”, pois, em função de transformações da sociedade, eles acompanham essas mudanças, podendo (des) aparecer, transformar e transgredir. Dialogando com Bakhtin (1992) e Bronckart (1999), para Marcuschi, eles funcionam no dia a dia, para comunicação e interação, exigindo conhecimentos específicos e variados para o entendimento deles, podendo ser vistos:

na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter a identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSHI, 2008, p. 19).

O gênero *meme* no *Instagram*, de forma crítica, satiriza fatos, informações, notícias, pelo humor, exigindo reflexões críticas e leituras peculiares, sem se limitar ao risível, num tom argumentativo-persuasivo, denunciativo e opinativo. O não risível é um elemento importante na construção humorística e principalmente crítica dele.

Com o advento da *internet* e a popularização do acesso a ela e às mídias sociais, observam-se a instituição e o surgimento de formas outras de comunicação no ciberespaço e de novos gêneros emergentes, com uma composição global de significados atraentes aos internautas, a exemplo do *meme*. O termo *meme* no ciberespaço surgiu com o biólogo e escritor britânico Dawkins (1976), em estudos sobre o processo de transmissão cultural humana, relacionando-o a uma unidade de imitação com capacidade de ser transmitida por ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo pela repetição.

Para Guerreiro e Soares (2016), após alguns anos, mais ou menos nos anos 2000, no ciberespaço, a palavra *meme* se reconfigurou, se propagou e se popularizou, adequando-se ao espaço virtual, destacando-se em um evento, no qual se discutiam acontecimentos e assuntos virais na *web*, passando a ter, semanticamente, nova

conceituação mais próxima da de hoje: tudo que se tornou viral na internet. Para Schifman (2013), é definido como facilidade de manipulação e divulgação de materiais na web, sendo transformado em um fenômeno cultural.

Em que pese isso, é importante destacar que ele, desde a origem, passa por alterações, segundo Guerreiro e Soares (2016), para os quais ele:

deixou (ou ainda está deixando) de trazer significado referente a qualquer coisa que se espalha no ciberespaço. A palavra agora faz referência, especificamente, a algumas imagens que ora são postadas, sobretudo nas redes sociais, sendo criações dos usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias e de certa forma tornou-se memorável – com diversas frases cotidianas, que juntas se complementam e acabam tendo um significado, comumente humorístico (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 190).

O *meme*, portanto, com uma nova roupagem, no ambiente virtual, vem seduzindo, despertando o interesse da sociedade atual e, inclusive, dos jovens, graças à internet e à globalização, pelo(a) humor, ironia, crítica que lhes são inerentes, responsáveis pela propagação imediata e alcance desse gênero. A facilidade de criação e reprodução dele processa-se, em larga escala, a partir de fatos sócio-históricos, quando da elaboração e do compartilhamento dele, fazendo com que a informação viralize, com temática vasta, abordando política, vida cotidiana, literatura etc., decorrentes da criatividade do internauta.

Embora seja “curto”, de modo geral, requer um repertório de conhecimentos, pois, para interpretá-lo, é necessário o assunto estar no imaginário do leitor, para ele ser capaz de ler reflexivamente. Do mesmo modo, ele impacta e influencia o pensamento crítico da sociedade atual, o que permite pensar que a *internet* e as redes sociais estabelecem significações culturais na realidade cotidiana, posto que as tecnologias se presentificam nas relações e atividades das pessoas.

Quanto ao humor, o riso pode ser um dos efeitos, mas nunca a causa. Associamos o humor ao riso, porém pode associar-se à ironia e crítica. Textos humorísticos, habitualmente, discutem problemas sociais que dificilmente seriam debatidos com tamanha naturalidade, por serem assuntos que dividem pensamentos e ideologias: política, educação etc. Apesar de suscitar humor e ironia, ele veicula uma crítica social, política e cultural, de maneira jocosa e bem-humorada, buscando representar, satirizar notícias, informações, situações inusitadas vivenciadas pelas pessoas, para os quais devemos ter um pensamento crítico-reflexivo, com vistas a entender, nas mensagens

subentendidas, as ideologias sociais nele incorporadas.

Ainda em relação ao humor, Possenti (1998) defende que ele ocorre quando o enunciador objetiva produzir um sentido; contudo, a diversidade semântica possibilita que sentidos outros possam ser (re) interpretados. Também, para ele, embora o humor desencadeie o riso (reação involuntária humana), é fundamental compreender como o riso é incitado linguisticamente, ou seja, por meio de uma enunciação. Outrossim, a ironia é o modo como o humor se expressa, por isso, conforme Brait (1996), ela “é produzida, como estratégia significante, no discurso, devendo ser descrita e analisada da perspectiva da enunciação”. Assim, para funcionar como recurso de linguagem, é necessário ser interpretada pelo leitor.

Soma-se ao reconhecimento do humor na construção de efeitos de sentido a presença da multimodalidade, com a recorrência da linguagem verbo-visual, que, conforme Silva (2009, p. 342), consiste em “imagens, figuras, fotografias, ou qualquer outro elemento que possui um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede”.

O avanço e a popularização dos meios de comunicação possibilitaram o surgimento de novos gêneros textuais para representar o mundo e a sociedade, pelo dinamismo e pela praticidade. Com a globalização da tecnologia, tornou-se difícil a separação da linguagem verbo-visual, com o texto não sendo apenas uma produção escrita, sendo recorrente o uso de outras linguagens, tornando a compreensão completa e eficaz, conforme Rojo (2017, p.1): “Já não basta a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo [...] com outras modalidades de linguagem (imagem estática e em movimento, som, fala) – que o cercam, ou intercalam, ou impregnam”.

O termo multimodalidade surgiu por volta de 1920, associado à Psicologia, com o sentido alargado por linguistas, a exemplo de Kress e Van Leeuwen (2006), para quem a multimodalidade consiste na junção de diferentes recursos multissemióticos. Para Rojo (2012), a multimodalidade vai além da fusão das diferentes linguagens, não sendo soma de linguagens, mas a interação entre elas. Por isso, o significado de textos multimodais está na verbo-visualidade, considerando o que há por trás: ideologias, intencionalidade de quem escreve etc.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), a comunicação é multimodal, e a imagem é parte complementar dela, em que significados são construídos pelos agentes do discurso, intencionalmente. Assim, ao criar um *meme*, o produtor escolhe a imagem e o texto

escrito, propositalmente, de modo que um complemente a ideia do outro, visando ao conhecimento de mundo e à habilidade de leitura multimodal do leitor.

Com a inserção das redes sociais na vida humana, tornaram-se mais corriqueiros os textos multimodais, como forma de comunicação, como em postagens em *timelines* do *Instagram*, mais acessado pelos jovens. Desse modo, tomamos como suporte o meme o *Instagram*. A escolha da rede social *Instagram*, no domínio público, justifica-se por ser essa a rede que mais veicula esse gênero consumido, de forma patente, pela sociedade atual, que, com computadores, *tablets* e *smartphones*, volta-se a manifestações verbo-visuais, na consideração de que imagens, de maneira rápida e dinâmica, auxiliam na compreensão da mensagem.

Com bilhões de usuários ativos, conectados grande parte do dia, o *Instagram* tornou-se difundido e acessado, sendo uma ferramenta pela qual o usuário cibernético troca informações e notícias, posta fotos, *memes* etc., compartilhando, em tempo real, instantaneamente, conteúdos.

2.3 Gramática Sistêmico-Funcional: a importância dos contextos

Para Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem divide-se em sistemas: o **linguístico** e o **extralinguístico**, essenciais à compreensão efetiva de textos, em que, pela dinamicidade dela, a interação é o lugar no qual ela se processa para a construção de sentidos, por meio da qual texto e contexto se relacionam. Cumpre ressaltar que, de forma análoga aos estudos de Halliday e Hasan (1989), Halliday e Matthiessen (2004), consideramos **texto**, na interação entre os interlocutores, como unidade semântica de linguagem em uso, no qual há um intercâmbio de significados que se constroem quando o sistema linguístico é acessado.

Numa perspectiva sociosemiótica, reconhecer o (con) texto como modos de significado (HALLIDAY; HASAN, 1989) é importante, entendendo-os como determinantes à compreensão do que é dito, dependentes do dito e da situação, dos/das valores, atitudes e comportamentos (contexto de cultura), pois “a linguagem funciona em contextos de situação e está relacionada a esses contextos”. Logo, “se conhecemos a situação, o contexto social de uso linguístico, podemos predizer grande parte sobre a linguagem que ocorrerá, com razoável probabilidade de estarmos certos” (HALLIDAY; HASAN, 1978, p. 32).

Para Halliday e Hasan (1989), é importante olhar os contextos dos textos, por

influenciarem palavras e estruturas que os usuários produzem. Como ativadores de escolhas semânticas do produtor de textos, eles são o ambiente em que o que ele diz tem significados. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a língua(gem), codificada em textos, é organizada e inter-relaciona-se por uma teia sistêmica, em torno da qual há dois sistemas: (extra)linguístico. No **linguístico**, há **sistema de conteúdo**, realizado na semântica, relacionando vocabulário e estrutura gramatical (lexicogramática), e **sistema de expressão** que compreende sons, gestos e escrita. No **extralinguístico: contextos (situação e cultura)**.

O **contexto de cultura**, para Halliday e Hasan (1989, p. 9), é “todo o histórico cultural por trás dos participantes e das práticas nas quais eles se engajam, determinando significados práticos ou rituais para aquela cultura”, ou seja, consiste em tudo aquilo que possui significado para os falantes e produtores do discurso, considerando cultura, vivências pessoais, crenças etc.

Já o **de situação** (“contexto de cultura menor”), para Halliday e Hasan (1989), é “o ambiente do texto”, o lugar no qual o texto se forma, por meio do qual o produtor demonstra a intenção dele, possibilitando o reconhecimento: (i) da natureza das atividades sociais, as práticas sociais apresentadas, as condições de escrita do texto (**campo**); (ii) dos papéis dos interlocutores e das relações e as ligações estabelecidas entre eles (**relação**); (iii) das estratégias linguísticas interacionais (**modo**) – **variáveis sociosemióticas de registro**, com que trabalhamos.

2.4 A Gramática do Design Visual: a paisagem semiótica das imagens

Este estudo tem como aporte teórico a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN (2006). Tal teoria contempla a linguagem multimodal, considerando o sistema linguístico constituído por um feixe de opções, associado às funções que a linguagem exerce, e às demandas que fazemos dela, em consonância com estudos da gramática funcional. Kress e van Leeuwen (2006), baseando nos parâmetros da GSF, desenvolvida por Halliday e Matthiessen (2004), elaboraram a GDV, para quem o objetivo dessa gramática é: “mostrar como a comunicação visual trabalha em comparação com a linguagem verbal, apresentando diferenças entre modo verbal e comunicação visual, como uma conexão mais abrangente de princípios semióticos conectados” (NEPOMUCENO; PAES, 2020, p.12).

Para eles, a GDV, uma ferramenta analítica aplicada a textos multissemióticos,

consiste no estudo e na análise de recursos semióticos visuais, buscando esclarecer que palavras emitem mensagens, assim como imagens visuais, através de participantes representados (pessoas, objetos, lugares etc.), cores, brilhos, olhares, entre outros, gerando significados múltiplos. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a imagem faz parte de um sistema complexo, multifuncional e estático, o que vai de encontro ao senso comum, em que a imagem desempenha apenas o papel de ilustrar o texto verbal, como afirmam Paes e Nepomuceno:

a imagem suscita reflexões, que não são capazes de se materializar pela escrita, no sentido de que todo modo semiótico verbal possui potencialidades diferentes para fazer significar, enquanto imagens também possuem restrições e potencialidades, razão pela qual podem se complementar ou não, um modo significar mais ou menos que o outro, a depender do propósito de seus produtores (PAES; NEPOMUCENO, 2021, no prelo).

A GDV busca compreender e interpretar os significados de cada imagem, assim como a GSF com o texto verbal, na consideração não só do contexto sociocultural, mas também dos elementos imagéticos que a compõem: gestos, cores, tipografias de letras, olhares, expressões faciais e corporais, para citar alguns, possibilitando muitas leituras.

No estrato semântico da linguagem, na esteira de Kress e van Leeuwen (2006), a significação da imagem se processa pelo (a): (i) relato de experiências e conceito dos participantes (**significados representacionais**); (ii) modo como os participantes representados e interativos se relacionam (**significados interacionais**); e (iii) organização do discurso (**significados composicionais**), chamados, na teoria *hallidayana*, de metafunções. Tal significação realiza-se simultaneamente e de forma interdependente, podendo uma ou outra sobressair numa análise, a depender do objetivo do produtor do *meme*, sendo a noção teórica das metafunções entendida como os usos que fazemos da linguagem.

Assim como na linguagem verbal, há, na GDV, uma sintaxe visual que possibilita a composição de palavras, frases e orações, nos significados **representacionais**, quanto às experiências e vivências dos participantes no mundo, via transitividade. Eles figuram como representações da realidade social e das percepções no mundo material (inclusive, percepções sensíveis e inteligentes), com processos, participantes e circunstâncias. Tais significados subdividem-se em: **representativos narrativos** e **conceituais**.

Nos **significados narrativos**, a linguagem funciona como sistema comunicativo,

relatando fatos cotidianos, com a projeção de temas do noticiário jornalístico, assuntos sobre política, economia etc., a exemplo da narratividade em *memes*, com processos de mudança, evidenciando relações entre os participantes das imagens, na indicação de **quando**, **onde** e **como** interagem entre si, e mostrando a que(m) os significados se referem, em que temos **ator** (es) participante (s) de quem parte o vetor, **vetor** (ação dos fatos contados nos memes) e **meta** (a direção do vetor, para quem a ação se dirige, o participante que recebe a ação).

Nas paisagens semióticas, as representações **narrativas** apresentam o desenvolvimento de ações e eventos, mostrando os participantes realizando ações ou envolvidos em acontecimentos, com circunstâncias (o cenário, o meio e o acompanhamento), classificando-se como processos de **ação** (não transicional, transicional unidirecional, transicional bidirecional), de **reação** (não transicional, transicional), de **pensamento** e **verbal** (com balões, respectivamente, de pensamento e fala), contemplados neste recorte.

Nos **processos de ação**, os participantes representados, como nos memes, ao estabelecerem relações entre si, envolvem-se em ações determinados por vetores. Nessa direção, o participante ator pratica a ação, visando ou não a uma **meta** (implícito ou explícito), sendo a ação identificada por vetores que indicam a direção, a partir da mão, do braço, das pernas, de um objeto, do próprio corpo etc. Esse processo ocorre de três maneiras: (i) o **Ator** executa uma ação, mas não deixa evidente para quem ela é direcionada (**não transicional**, com verbos intransitivos); (ii) a ação exercida pelo **Ator** é direcionada a outro participante, **Meta: transicional unidirecional**, com verbos transitivos); e (iii) os participantes representados desempenham o papel de **Ator** e **Meta**, numa ação simultânea (não contemplada nesta pesquisa): **transicional bidirecional**.

Nos **processos de reação**, o participante representado (**Reator**) no meme reage pelo direcionamento do olhar ou da linha dos olhos, a um **Fenômeno** (fato, pessoa, objeto), sendo: (i) **reação transacional**, quando o olhar (vetor) conecta dois participantes (meta/fenômeno), e (ii) e **reação não transacional**, quando o vetor do olhar emana do participante reator, sem meta nem fenômeno visível).

Os **processos verbal** e **mental** equivalem-se, respectivamente, ao conteúdo presente nos balões representando a fala e pensamentos dos participantes. Ainda que não utilizem balões, os memes dispõem de enunciados que correspondem a falas/pensamentos que podem ser analisados segundo os processos supracitados.

Além desses processos, há os que constroem conceitos. Nos **significados representacionais conceituais** (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), os participantes da imagem não executam ações, mas sim formam conceitos, apresentando significados, em que "os participantes dessa estrutura são representados por sua essência de classe, sua estrutura ou seu significado, sendo identificados como processos **classificatórios, analíticos e simbólicos**" (NEPOMUCENO; PAES, 2019, p. 311). Para fins de análise, recortamos os simbólicos.

Nos **significados conceituais simbólicos**, constrói-se a identidade do participante representado no que ele é ou significa, categorizados em: (i) processos **simbólicos atributivos**; (ii) e **simbólicos sugestivos**. Para Kress e van Leeuwen (2006), no processo **atributivo**, o participante portador possui atributos simbólicos, realçados, conferidos pelo(a) posicionamento, tamanho exagerado, foco, saliência, ou pela associação a valores simbólicos, atribuídos a ele pela relação que um participante tem em relação a outro.

Nos **processos simbólicos sugestivos**, há um participante portador com atributos sugestivos, caracterizado pela falta de detalhes e com identidade intrínseca a ele, auto-significativo, pois identidade e valor são intrínsecos a ele. É comum o participante representado ser popular e culturalmente conhecido, de modo que a significação dele se processa de dentro para fora, sem fazer uso de atributos. Além de processos e participantes recortados, destacam-se **circunstâncias** contextuais.

Prosseguindo no vetor teórico, focamos nos **significados interacionais**, responsáveis por estabelecer a interação entre participantes representados na imagem, bem como os fora dela (produtores dos *memes* e leitores deles), em que imagens promovem interação entre os componentes dela, entre quem as vê e quem produz. Os produtores de imagens e os que as observam são os interativos.

A imagem produzida circula um discurso contextual, em que o produtor imprime ideologias e intencionalidade, com participantes interativos reais, e não representados, com dois participantes (interativos e representados), estes figurando como participantes sobre o qual falamos, escrevemos ou produzimos imagens.

No discurso visual, essas interações ocorrem por meio do **olhar**, da **distância social** e do **ponto de vista**. Nesse estudo, trabalhamos com o olhar e a distância social, em que os participantes representados e interativos podem estabelecer um contato (in) direto, a depender do tipo de **olhar** expresso: **de oferta** ou **de demanda**.

No **olhar de oferta**, o olhar do participante representado direciona-se ao interativo de forma impessoal e indireta, sem contato, sem ser envolvente, buscando torná-lo invisível ao olho dele, pois “o participante interativo não é objeto de contemplação, mas sim aquele que olha para o participante representado, como algo a ser contemplado ou admirado” (NEPOMUCENO; PAES, 2019, p. 314).

De outro modo, em imagens que possuem **olhar de demanda**, o participante representado direciona, vetoriza o olhar ao participante interativo, como se estivessem em uma conversa olhando de frente, como se comprova no excerto:

o participante representado pode olhar para o participante interativo com um olhar diretivo, sedutor, íntimo, demandando-lhe algo, criando vínculo, intimidade, relação imaginária (com sugestão de afinidade, sedução, dominação, convite), com o propósito de ser desejado, admirado e respeitado. Visualmente, essa configuração aborda o consumidor de forma direta e impactante (NEPOMUCENO; PAES, 2019, p. 314)

Além do olhar, quanto ao distanciamento imaginário entre os participantes, há o **enquadramento**, em que quanto mais fechado for, menor é a distância e maior interação entre a imagem e o leitor (*close up*, *medium shot* e *long shot*), destacando-se aqui os dois primeiros. No *close up* (fechado), o participante aparece visualmente estampado até o ombro, com detalhes, demonstrando proximidade; no *medium shot* (mediano), o participante aparece até o joelho, com proximidade média. No *long shot*, ele está projetado de corpo todo e a paisagem ao redor.

Os significados **composicionais** relacionam-se aos significados representacionais e interativos, inter-relacionados à maneira lógica como as informações e os elementos que compõem a imagem são distribuídos, apresentando o modo como se processa a organização dos elementos, observados pelo(a): **valor da informação e saliência**.

Nas imagens, há elementos composicionais que dispõem de um maior **valor de informação**, centro da imagem, colocados em lugar de destaque, enquanto outros ficam às margens, devendo o leitor se ater a eles também. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que devemos atentar-se à disposição dos elementos na imagem, pois o valor de informação pode ser identificado com a disposição: esquerda/direita, superior/inferior, centro/margem.

De forma análoga à leitura do verbal, a compreensão do texto visual realiza-se da esquerda à direita, em que o elemento posto ao lado esquerdo (dado) possui o significado previamente partilhado entre produtor e leitor; enquanto aquele à direita (novo) traz

consigo nova informação. Quando os elementos estão dispostos de cima para baixo, o significado da imagem se faz do mesmo modo, partindo da informação localizada na parte superior (ideal) para a posicionada na parte inferior (real), que complementa e concretiza a mensagem inicial.

Outra atribuição de valor é relacionada aos elementos dispostos no centro e na margem, em que elementos no centro possuem maior valor de informação, pois estão postos no lugar de destaque visual; entretanto, às margens, localizam-se os secundários que dependem do elemento central para possuir valor de informação.

Quanto à **saliência**, observa-se o destaque de um elemento em relação aos demais, chamando a atenção a/à contrastes em tonalidades, cores, alternância de *layouts*, letras em caixa alta ou em negrito, nitidez ou desfoque etc. Por exemplo, no uso de cores, existem tons de cinza, preto, roxo (tristeza, sujeira, doença); vermelho (vida, alegria, vivacidade); branco (paz, calma).

2 METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se em teorias de base sistêmica: a GSF, tendo como ponto de partida um breve esboço dos contextos de situação e cultura, e a GDV, com foco nos estudos multimodais, priorizando significados, no tocante ao modo semiótico visual. Assim, seguindo o escopo dos estudos de Halliday e Matthiessen (2014), as escolhas são motivadas, relacionadas ao **contexto de cultura** marcado por práticas culturais dos grupos sociais dos participantes da situação apresentada, e **de situação**, espaço no qual usos da linguagem se realizam, concernente ao/às **campo** (experiências/ações dos participantes) e **relações** (papéis destes e dos produtores dos memes, valores construídos nas relações sociais) e **modo** (organização da linguagem). Nesses contextos, a lexicogramática é um signo motivado para cumprir a intencionalidade dos produtores dos memes em relação a temas atuais.

Na GDV, priorizando a complementaridade entre palavras, imagens, cores etc., enfatizamos os **significados representacionais**, em que a imagem é percebida como representação da realidade, mostrando como participantes representados se comunicam com a audiência, ao evidenciar como atributos deles podem atuar na mente dos leitores, para consolidar conceitos, valores etc. no imaginário social; os **interativos**, em que destacamos os participantes representados por conceitos, posturas faciais, olhares

selecionados pelos produtores, e os **composicionais** (saliência e valor da informação).

A partir da seleção dessas categorias analíticas, realizamos uma análise qualitativo-interpretativa em um *meme*, veiculados na mídia digital, no suporte *Instagram*, em conta pública. Para a escolha desse *meme*, adotaram-se os seguintes critérios: presença de linguagem verbal e visual e de participantes representados que possam construir conceitos, formar identidades, veicular hábitos consumistas, com veiculação na mídia digital.

Passemos à análise, com base no enquadre teórico.

3 ANÁLISE DO CORPUS

Figura 1: O consumismo no mundo moderno.



Fonte: *Instagram*, em conta pública. [tretabrazil], nov. 2019.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4puf-Phrj/?igshid=MTg0ZDhmNDA=> Acesso em: 15 out. 2022.

Em se tratando do **nível extralinguístico**, nos termos *hallidayianos*, consideram-se os contextos. Se se pensar no conhecimento prévio a ser acessado na análise, é importante dar-se conta de que informações prévias estão circunscritas no contexto de situação, porém advindas do de cultura, pois ambos inter-relacionam-se. A informação do conhecimento prévio é alçada na situação comunicativa, pelo contexto de situação, mas se origina de um macrocontexto, o de cultura.

O gênero *meme* se (re) constrói com imersão na **cultura**, com significados que a pertencem, na era da Pós-modernidade, com a sociedade marcada pelo estímulo e

desenvolvimento do consumo, no contexto histórico do século XXI, bem apontado na figura. Culturalmente, com vertiginosas mudanças, vivemos numa sociedade líquida, que estimula e desenvolve fortemente o consumo excessivo das pessoas que buscam nos “novos tempos” atrair a atenção, o reconhecimento e a aprovação exigidos no jogo social, na qual o consumismo evolui e cresce à medida que a sociedade evolui, imprimindo às pessoas valores simbólicos: *status*, ascensão e empoderamento social etc. Ainda que possuam ou não dinheiro, elas deixam de gastar com o que necessitam, dando lugar ao consumismo, com bens supérfluos, induzidas pelo poder da mídia, na busca de se encaixarem num grupo social, como o caso do *status* ao possuir um *iphone* da *Apple*.

Entretanto, se, por um lado, este gênero, no contexto de situação entrecortado pelo de cultura, apresenta a massificação e viralização do consumo, com o auxílio do *Instagram*, na sobreposição da compra de um celular a uma necessidade pessoal e de saúde, o que pode evidenciar o exibicionismo das pessoas diante de coisas da vida, na reconfiguração de valores outros, mais fugazes, voláteis e ilusórios; por outro, evidencia uma crítica à situação apresentada, de modo irônico-jocosa, em que se podem avaliar influências desse gênero nos contextos sociais e na formação de conceitos e da identidade das pessoas.

Se se pensar nisso, o gênero *meme*, com acesso imediato, torna-se um espaço em que o usuário não é somente leitor, mas sim agente ativo da construção de significados, na emissão de opiniões sobre conteúdos compartilhados e viralizados, (dis) concordando deles/com eles, na percepção do discurso como modo de formação de crenças/valores/desejos, uma instituição, um modo de relacionamento social, uma matéria prática, para o qual devemos nos preparar.

O **contexto de situação** em que o *meme* foi veiculado, naturalmente só tem significado numa cultura, expressa pelo contexto de cultura, ou seja, o **campo** de natureza da prática social, no qual se evidencia o discurso do “ter”, numa sociedade regada pelo consumismo. A *Apple*, conhecida por aparelhos celulares elitizados e, por conseguinte, caros, consegue criar uma identidade tão poderosa com a marca dela por narrativas multimodais repetidas incessantemente pelas mídias, associadas à felicidade, à conquista e ao poder, de tal modo que pessoas secundarizam a aquisição de bens mais essenciais, priorizando a aquisição do *smartphone* que a marca fez significar tanto e agregar tanto valor às pessoas.

Contudo, o consumidor tem de se posicionar de forma consciente frente a esse discurso, postulado pelo(a) ética, reconhecimento da situação financeira que permita a

aquisição sem penalizar necessidades prioritárias, entre outros, não sendo inconsequente e vislumbrado por aparências. Nesse cenário, a atividade sociossemiótica desenvolvida no **campo** retrata o poder de construção de uma marca, cujas narrativas expressam valores desejados no contexto social, inclusive como ferramenta que possibilita aos produtores de textos multimodais a construção das próprias narrativas pessoais e profissionais deles, pelo uso do *smarthphone*, que possibilita recursos de cores, iluminação, fotografia, aplicativos etc.

O **campo** desse discurso reflete-se na lexicogramática: “Filha, me desculpa, não podemos pagar seu aparelho dentário, pq já vamos parcelar seu iphone 14 em 48 x, tá?” corporificado nas estruturas transitivas da gramática funcional (processos verbais, participantes e circunstâncias). Para Halliday, esse campo é expresso pela função experiencial. Assim, mãe e filha possuem uma **relação** familiar, de proximidade, na qual a mãe expõe que uma decisão financeira interfere na outra, não havendo orçamento ilimitado para todos os desejos da filha, que exerce a função discursiva de solicitar/demandar da mãe.

O **contexto de situação** apresenta os dois principais motivos do riso nesse *meme*: parcelar em 48 vezes um produto, um prazo extremamente longo para um celular cuja durabilidade geralmente ocorre antes do pagamento de todas as faturas. É a aquisição de um *status*, pelo qual se paga qualquer preço. Muitas vezes, essas pessoas veem-se endividadas, com acúmulo de parcelas, sem o devido controle, e, na maioria das vezes, sem necessidade real, apenas pela indução de não ficar por baixo no jogo de aparências sociais. O segundo motivo de riso é fazer o leitor imaginar a cena de uma pessoa com *iphone* pousando para *selfies* com dentes tortos, negligenciado a necessidade prioritária. Há outros *memes* similares circulando na rede, motivos de piada, nos quais aparecem pessoas com *iphones*, tendo como pano de fundo, por exemplo, uma parede sem reboco.

O aspecto **relacional** é expresso pela escolha das pessoas (filha (você), eu (mãe)), ocorrendo a função discursiva da filha em “demandar” o aparelho dentário da mãe, que se utiliza da função discursiva de “oferecer” à filha sua condição de explicação de não poder arcar com dois custos. Para Halliday e Matthiessen (2004), a escolha do verbo no indicativo e oração declarativa da mãe expressam o **modo** pela metafunção interpessoal na semântica. Isso posto, as variáveis do contexto de situação se entrelaçam e ocorrem de forma simultânea, havendo a separação apenas para efeitos de demonstração da função de cada variável.

Em relação ao modo semiótico visual (**significados representacionais**), temos os **processos narrativos e simbólicos sugestivos**. No **processo de ação**, uma proposição narrativa visual apresenta dois participantes, um como *Ator* e o outro como *Meta*, sobre o qual se dirige o objetivo da ação. Assim, a partir do modo semiótico verbal, que está complementando o modo visual, depreendemos alguns processos narrativos de ação. Por exemplo: A mãe não pode oferecer à filha o tratamento dentário de que ela precisa no momento, no qual a mãe atua como participante *Ator* e a filha como participante *Meta*, tendo por **circunstância** o momento atual, num **processo de ação transacional**. No contexto visual, o principal motivo do riso é a cara da filha, exemplificada pelas feições engraçadas no rosto da cantora Joelma, ex-banda Calypso, bastante conhecida no meio artístico.

Assim, o modo visual apresenta outras características que não são possíveis apenas observando o modo verbal do gênero, e a risada depreendida ao olhar para a cara de Joelma seria impossível. Nessa cena, depreendem-se **processos narrativos de ação** como: “A filha faz uma cara triste quando a mãe vai se desculpar com ela”, sendo filha, sujeito, *Ator* no processo; uma cara triste (objeto direto/*Meta*); e a **circunstância** de momento “ao receber o pedido de desculpas da mãe”. Partindo disso, depreendem-se sentidos semânticos da cena, a partir dos modos semióticos verbo-visuais, observando que Kress e van Leeuwen (2006) transformam sentidos semânticos em modo verbal para processarem as ações visuais, de forma análoga à transitividade propalada por Halliday e Matthiessen.

Da mesma forma que ocorrem diversos processos na sintaxe verbal, ocorre o mesmo na sintaxe visual. Nessa medida, podemos observar outros processos na FIG. 1, além dos de ação, como o **processo simbólico sugestivo** produzido pela participante representada (Joelma), sugerindo o riso pela expressão da face dela, em um paradoxo representativo, tendo em vista que ela, como artista, não se enquadraria no contexto de gente pobre que parcela o telefone em 48 vezes. Eis uma característica peculiar do *meme* que leva ao riso: o empréstimo da representatividade de figuras públicas a situações de pessoas comuns no cotidiano. Esse efeito ocorre pelo processo simbólico sugestivo, no qual “toma-se” emprestado de Joelma a representatividade dela como Portadora de significado e identidade.

Em termos dos **significados interacionais**, na imagem fixada no centro, Joelma é representada de olhos fechados, evidenciando a ideia de que o tipo de olhar escolhido pelo

produtor do meme é **de oferta**. Por isso, o que a cantora representa estabelece com o leitor uma relação indireta e o desejo de ser contemplada pelo participante interativo. Em contrapartida, o **enquadramento** do rosto da artista está posto em *close-up* extremo, expondo riqueza de detalhes, a fim de instigar a cumplicidade e a proximidade com o leitor, observador do meme. Essa posição de proximidade deixa o público leitor à vontade com a participante representada, como se fossem amigos próximos, podendo um rir do outro à vontade.

No tocante aos **significados composicionais**, observamos, no *meme*, um sistema semiótico que expressa múltiplos significados, funcionando como complemento do texto verbal, em consonância com ele. Ele se organiza de modo que o maior **valor de informação** se dá no centro, na transição de reações faciais de Joelma pelo modo semiótico visual. O modo semiótico verbal do enunciado é posto à margem superior, demonstrando uma incongruência, segundo Kress e van Leeuwen (2006), que postulam a margem superior como zonas da informação ideais (dado e novo). O *meme* inverte, cuja inversão é motivo de riso, pois a posição ideal seria o consumidor prospectado possuir um limite saudável no poder de compra.

Ainda quanto à composição, temos a **saliência**, com uma hierarquia de informações, na qual a participante Joelma se destaca com aquela cara e dentes tortos, em cores contrastantes no plano de fundo, provocando o riso dos leitores.

4 CONCLUSÃO

Os resultados confirmam que a união de signos múltiplos em textos multimodais atua na representação da sociedade contemporânea, calcada na valorização do verbal e do imagético. A leitura verbo-visual oportuniza a inclusão de leitores diversos, sobretudo na consideração da era hiperconectada por que passamos, com internautas mais engajados nas redes midiáticas, como *Instagram*.

O gênero *meme* evidencia que pessoas se valem da língua(gem) para agir sobre o mundo, com discursos híbridos fundamentados na linguagem em uso. Assim, produtores desse gênero externalizam conhecimentos que fazem parte das experiências socioculturais dos internautas, fomentando uma troca semiótica no tocante à forma de ver o mundo, manifestando a subjetividade do leitor.

A crítica humorística ao consumismo do meme destacado conquista a adesão de

internautas exatamente porque o produtor se atém aos contextos, na esteira de Halliday e Matthiessen (2004), uma vez que o consumo exacerbado está intimamente ligado à obsolescência programada de dispositivos tecnológicos. A conclusão a que chegamos reitera a ignorância e manipulação social da massa popular brasileira na tentativa de atingir a padrões impostos que, de forma intencional e articulada, impregna no imaginário dos consumidores prospectados a necessidade primária de adesão a um celular em detrimento de demandas básicas.

A crítica projetada no meme se vale de estratégias imagéticas junto à figura emblemática de uma personalidade pública, com estruturas visuais humorísticas e altamente sígnicas, pelos recursos pictóricos que dialogam com os internautas, conforme Kress e van Leeuwen (2006), envolvendo-os numa interação que pode ou não provocar o riso. Essa articulação multissemiótica possibilita que os *memes* sejam tão bem aceitos no ciberespaço, por atender a maneiras outras de criação de significados no discurso, não se restringindo à escrita.

O gênero *meme* ultrapassa a ideia do senso comum de que ele é apenas mais um texto multimodal engraçado, criado tão somente com o intuito de provocar risadas. Na contramão disso, este estudo evidencia que novos gêneros textuais/discursivos surgem com a necessidade precípua de se aproximar ainda mais da realidade sociocultural de determinada sociedade que, no caso em questão, constitui-se de um corpo social globalizado pelos avanços da *internet*.

Logo, a verbo-visualidade ressignifica o modo de se pensar os textos, com a proposição do dinamismo e evolução da linguagem com a sociedade, (re) construindo diferentes maneiras de se inserir discursivamente no e pelo mundo, externando significados e experiências.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto digital**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n.º. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/download/1807-9288.2016v12n2p185/33189/161641>. Acesso: 30 set. 2022.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language insocial-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Introduction to function grammar**. London: Edward Arnould, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NEPOMUCENO, A. R.; PAES, V. L. V. de. Incursões multissemióticas em peças publicitárias no meio digital. **Signótica**, v. 32, 27 mar. 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/60332>. Acesso: 15 out. 2022.

NEPOMUCENO, A. R.; PAES, V. L. V. de. Gramática sistêmico-funcional e gramática do design visual: metafunções da linguagem na análise do gênero publicitário digital. **Revista confluência on-line**, n.º. 56, 1.º. semestre de 2019, p. 296-328. Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://llp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/235>. Acesso: 20 out. 2022.

PAES, V. L.; NEPOMUCENO, A. R. Texto, contexto e a construção de sentidos no gênero charge: uma análise sociossemiótica para o ensino. *In*: DIAS, R.; MEIRA, A. C. G. **Práticas de ensino, mediadas por tecnologias digitais, e formação de professores de língua**. 2021 (no prelo).

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura: ensaios** (Coleção Leitura e Formação). São Paulo: Global, 2009.

Instagram. [tretabrazil], nov. 2019.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4puf-PhrJp/?igshid=MTg0ZDhmNDA=>
Acesso: 15 out. 2022.



Capítulo 8
O USO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS
PROFESSORES COM ALUNOS
IMIGRANTES
Renata Cândido de Moura Fé

O USO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES COM ALUNOS IMIGRANTES

Renata Cândido de Moura Fé

*Professora de Português. Pós-graduada em Linguística Aplicada, mestranda em Letras
pela UNIR/RO*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a didática dos professores que atuam com alunos imigrantes haitianos e venezuelanos. Sobretudo, pelos estudos de Libâneo (2006), Paulo Freire (1982) e Marcos Bagno (1999). Para isso, a metodologia utilizada foi a de entrevistas não estruturada denominada não diretiva, ou seja, o entrevistado é solicitado a falar livremente a respeito do tema pesquisado sob a sua perspectiva particular e geral do assunto. E a partir desses relatos dos professores a pesquisadora pode extrair as informações necessárias para constatar que as escolas e os professores como também os gestores escolares estão bem preocupados com essas questões referente ao impacto social e cultural que esses alunos possam sofrer no contexto escolar.

Palavras chaves: metodologia, cultura, impacto social.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa atende a um dos requisitos parciais para a conclusão da disciplina "Pluralidade Cultural e Linguagem", lecionada pela professora Denise Silva, que faz parte do quadro docente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras, da Universidade Federal de Rondônia. Logo esta pesquisa está vinculada a Linha de pesquisa 2 do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da universidade Federal de Rondônia, que tem como objetivo principal analisar os processos discursivos como experiências culturais na sua diversidade e nos seus vínculos entre os vários matizes da brasilidade poliglota (ribeirinhos, barbadianos, feirantes, quilombolas, indígenas etc.) com discursos relativos a diferentes períodos históricos ou práticas socioculturais, interconectadas ou não. O tema escolhido para a pesquisa é "O Uso Didático-Pedagógico Dos Professores Com Alunos Imigrantes". Área das ciências da Educação. O trabalho tem como objetivo geral,

conhecer e analisar a didática dos professores que atuam com alunos imigrantes haitianos e venezuelanos.

As motivações para desenvolver esse estudo vieram da preocupação em relação ao acolhimento que esses alunos estão recebendo no contexto escolar para tentar diminuir o impacto social e cultural. Levando em consideração que uma grande parte daqueles que buscam refúgio em outro país são oriundos de países vitimados por conflitos ou turbulências internas.

Os desastres naturais no Haiti e a instabilidade política e econômica da Venezuela podem ser descritos como os motivos principais para os fluxos migratórios de haitianos e venezuelanos para o Brasil.

O levantamento bibliográfico a ser apresentado vai focalizar na didática-pedagógica do professor com os estudos de Libâneo (2006) e Paulo Freire (1982). Como teórico auxiliar, será usado Marcos Bagno (1999) que trabalha com as questões linguísticas.

Quanto à organização deste estudo, ele será subdividido em 5 partes, quais sejam, 1. Migrações para o Brasil: haitianos e venezuelanos; 2. Aporte teórico; 3. Estudo de caso: metodologia didática-pedagógica de professores com alunos imigrantes; 4. Considerações finais; 5. Referências.

MIGRAÇÕES PARA O BRASIL: HAITIANOS E VENEZUELANOS

A imigração haitiana antes de 2010 era insignificante. Naquele ano, o terremoto deixou 150 mil mortos e 300 mil desabrigados. Desde 2010, chegaram mais de 22 mil haitianos ao Brasil. Desde então, foram regularizados 101,9 mil haitianos, quantidade de imigrantes maior que qualquer outra nacionalidade entrando no Brasil naquele momento. Como a imigração de haitianos não se enquadrava no caso de perseguição no seu país, não foram reconhecidos como refugiados. O Conselho Nacional de Imigração (CONARE) concedeu visto temporário aos haitianos, por razões humanitárias. Assim, muitos haitianos foram aceitos no Brasil desde que o Itamaraty inaugurou o serviço de vistos em 28 de setembro 2015. A criação do visto humanitário foi percebida como uma solução adequada, embora improvisada e atrasada, do governo à questão migratória dos haitianos.

A crise política e econômica do governo é a base da imensa migração venezuelana. Segundo o IBGE, o Brasil tem 30,8 mil de imigrantes venezuelanos. Parte do perfil do grupo venezuelanos é familiar, 14% são crianças (0-15 anos), e muitos são mães solteiras acompanhadas de seus filhos. Porém, a maioria dos migrantes são homens. 12.252 venezuelanos se registraram em Roraima, e 8.081 em São Paulo. Esses dois lugares constituem os dois pontos principais de entrada, acolhimento e regularização para os imigrantes venezuelanos. Em 2017 e 2018 os venezuelanos foram o maior grupo a se registrar no Brasil, e com 24% o segundo maior grupo a receber a carteira de trabalho em 2017.

A Lei de Migração nº13.445, de novembro 2017, é considerada uma das mais avançadas da América Latina, e promete garantir a proteção dos direitos humanos de refugiados e migrantes. Ela revoga o Estatuto de Estrangeiro de 1980 que já não correspondia à realidade atual. A nova lei é sofisticada, e vários países a utilizam como exemplo, sendo inclusive mais abrangente que a Convenção de Genebra de 1951, pois prevê também a concessão de refúgio em casos de grave e generalizada violação de direitos humanos. E, a partir, dessa nova lei, é garantido ao migrante o direito à reunião familiar, organização sindical, participação em protestos, abertura de conta bancária e o amplo acesso à justiça, à educação e à saúde pública. Além disso, considera crime a discriminação motivada pela nacionalidade ou condição migratória”.

APORTE TEÓRICO

Muitos imigrantes haitianos e venezuelanos ao chegarem no Brasil, procuram uma inserção laboral, e com isso sentem a necessidade de uma interação maior com os costumes sociais e culturais da nova sociedade em que estão inseridos, entretanto, encontram alguns obstáculos, e o principal deles é a barreira linguística, que ocasiona na busca de aprender o idioma, levando-os a se matricularem em programas voltados para o ensino de língua portuguesa ou no caso de crianças matriculando-as em escolas públicas, mas é nesse universo escolar que os imigrantes percebem que a dificuldade não é só deles mais também dos professores e gestores escolares que tentam recebe-los e acolhe-los da melhor maneira possível, fazendo com que sintam-se inseridos de fato no contexto social e cultural, pois como afirma Libâneo (2006, p.16) “o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados

para a participação na vida social”, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Libâneo (2006, p.17), diz também que:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Através da ação educativa os indivíduos tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Para Libâneo (1982) a educação pode ser entendida por dois viés, um em sentido amplo que compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais o indivíduo está envolvido de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existir socialmente e o outro em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais.

Levando em consideração que os pais imigrantes almejam sempre o melhor para os seus filhos, pois, não desejam que eles sofram tanto com esse impacto social e cultural eles veem a escola como um refúgio, dado que, são nesses ambientes que segundo Libâneo (2006, p. 24)

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligados intimamente às demais práticas sociais. Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social.

Dessa forma, diante de todas essas informações a respeito da educação, devemos entender também que o processo de alfabetização de alunos imigrantes requer um cuidado que Paulo Freire (1982) já mencionava em seu livro “A importância do ato de ler”. Sugerindo que os professores não vejam seus alunos como cabeças vazias que eles têm que preencher, mas que utilizem da “leitura de mundo” dos alunos para fazerem com que compreendam melhor não só as explicações dentro do âmbito da sala de aula, mas também a visão de mundo em que estão inseridos.

Porém, é a partir dessa “visão de mundo” dos alunos que os professores e gestores poderiam expandir esse conhecimento e colocar em prática não só na sala de aula, mas também com o desenvolvimento de projetos que compõem sobre o estudo da linguística e reflexões da pluralidade cultural. Considerando que o aluno imigrante sofrera na sociedade o preconceito linguístico, logo a escola conseguiria de certa forma pelo menos, em seu contexto mostrar não só para esses alunos haitianos e venezuelanos as mais diferentes formas de falar e se expressar como também as mais variadas culturas que podem estar inseridas em uma única sociedade. Como afirma Marcos Bagno (p.14)

[...] ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Embora no Brasil a língua falada seja o português, esse idioma mostra uma grande variedade e diversidade, não só, por causa da grande extensão territorial do país, que acaba gerando as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito, mas também a questão do status social da língua, pois em nosso país, a um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro, que são a maioria de nossa população e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola. Outro debate que poderíamos relacionar com o que a escola conseguiria manifestar para os seus alunos independentemente de serem imigrantes ou não e que, como afirma Bagno (ano, p.40)

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

O preconceito linguístico já começa no Brasil quando não falamos português e sim “brasileiro”, e essa é uma ideia que vários teóricos tentam inserir na sociedade brasileira, mas que ainda caminha em passos lentos para se torna uma realidade. Pois, uma língua está vinculada a sociedade assim como a sociedade está com a cultura.

Estudo de caso: metodologia didática-pedagógica de professores com alunos imigrantes

Os objetivos específicos dessa pesquisa estão detalhados na seguinte ordem: conhecer as metodologias dos professores que trabalham com alunos imigrantes; identificar o método didático que apresentam melhores resultados; e entender o processo de inclusão desses alunos no contexto escolar.

As repostas aos questionamentos propostos, foram sanadas por meio da utilização de entrevistas não estruturada denominada não diretiva, ou seja, o entrevistado é solicitado a falar livremente a respeito do tema pesquisado sob a sua perspectiva particular e geral do assunto. O que proporcionou ao pesquisador extrair as reflexões que serão expostas a seguir.

O primeiro caso a ser analisado, tratasse de uma aluna venezuelana que está cursando o 2º ano do ensino fundamental I. E as metodologias abordadas pela professora para que ela sintasse acolhida na sala de aula partem dos conteúdos ministrados, pois a educadora busca sempre envolver todos os alunos nas dinâmicas propostas, seja com leituras coletivas e/ou individuais, jogos de perguntas e respostas e/ou gincanas, ressaltando também que todas essas atividades são realizadas sempre com o apoio dos materiais didáticos (caixa de som e microfone) de aquisição própria e uso pessoal da professora, uma vez que, a preceptora também gosta de explorar a oralidade em público de seus alunos visando demonstrar que todos tem sua maneira de falar e se expressar. Ela também elabora miniprojetos para que os estudantes consigam discernir os vários tipos de expressões linguísticas existentes em nossa língua e sociedade, como por exemplo as variedades regionais, históricas e sociais.

Por outro lado, a gestão escolar para envolver todos da escola e tentar abrandar o impacto cultural e social dos alunos que nela ingressam, buscou alternativas, e uma delas foi a criação do projeto que se realiza todas as sextas-feiras intitulado “Momento Cívico Cultural”. Tendo por objetivo a elaboração e apresentação cultural (dança, teatro, exposição de pinturas etc.). Essa atividade é executada por cada classe juntamente com a supervisão de seu professor. Assim, esse dia é todo voltado para essas exposições e explicações de como a sociedade engloba vários tipos de culturas.

O segundo caso analisado envolve tanto estudantes venezuelanos quanto haitianos. A professora de Inglês juntamente com os demais colegas e gestores para

amenizar o impacto social e cultural desses alunos na escola, fazem palestras das diversidades e pluralidades culturais, além disso os professores buscam em sala de aula sempre incluir esses alunos nas dinâmicas e apresentações orais para tentar de certa forma aproximá-los. Outra atividade interessante desse segundo caso é a demonstração da feira cultural que acontece todo ano na escola, no qual sorteiam um idioma e assim, todos os países que falam essa língua são representados por uma sala de aula, destacando nessas apresentações os costumes, comidas típicas, festivais culturais existentes e curiosidades. O que gera um conhecimento amplo para os alunos de como podemos utilizar o mesmo idioma, mas falar ele cada um com sua particularidade.

Por fim, como afirma Libâneo (2006, p.33)

Ao realizar suas tarefas básicas a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade.

Então, por mais que essas barreiras tanto linguísticas, sociais, culturais existam, sempre temos de demonstrar empatia pelos que buscam abrigo em nosso país. Pois, não sabemos a trajetória e o contexto social que esses migrantes vivenciaram e vivenciam, tendo em vista que não são somente os problemas governamentais e as catástrofes que os fazem mudar de país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar O Uso Didático-Pedagógico Dos Professores Com Alunos Imigrantes, bem como, conhecer as metodologias dos professores que trabalham com alunos imigrantes; identificar o método didático que apresentam melhores resultados; e entender o processo de inclusão desses alunos no contexto escolar.

Para a obtenção dos *corpus* que foram analisados houve a utilização de entrevistas não estruturada denominada não diretiva, ou seja, o entrevistado é solicitado a falar livremente a respeito do tema pesquisado sob a sua perspectiva particular e geral do assunto. O que proporcionou um melhor conforto e tranquilidade nas respostas dos professores.

Além disso, pode-se constatar que nessas escolas, não só os professores como também os gestores escolares estão bem preocupados com essas questões referente ao impacto social e cultural que esses alunos possam sofrer no contexto escolar, pois, como vimos nos estudos de caso, há um grande movimento para englobar todos da escola nessas demandas.

Podemos concluir, portanto, que apesar de todos os enfrentamentos que esses imigrantes venham a sofrer, conseguimos pelo menos na escola minimizar o distanciamento da vivência social e cultural, pois, como observamos, as barreiras não são só políticas, mas também sociais, culturais e principalmente linguísticas, o que acaba gerando um desapontamento por partes de quem busca abrigo em outro país.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados, 1982

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

Disponível em:

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/274/2741099015/html/index.html>
acessado dia 25/05/2022.

Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/mesmo-com-cenario-desfavoravel-imigrantes-haitianos-seguem-buscando-o-brasil-por-que/> acessado dia 27/05/2022.

Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/informativo-para-a-populacao-venezuelana/regularizacao-migratoria-e-entrada-de-venezuelanos-no-brasil/> acessado dia 30/05/2022.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm acessado dia 01/06/2022.



Capítulo 9
NARRATIVA DA TRADIÇÃO
ORAL/ESCRITA AMAZÔNICA: TAMBA-
TAJÁ

Jurandir Brasiloto
Monica Lima
Valdir Vegini

NARRATIVA DA TRADIÇÃO ORAL/ESCRITA AMAZÔNICA: TAMBA-TAJÁ

Jurandir Brasiloto

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Letras/Literatura e aluno especial do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras. E-mail: jurandirbrasiloto@gmail.com.

Monica Lima

Graduada em Letras / libras (UFPB, 2018) / Especialista em Libras (FAVENI, 2021).

Valdir Vegini

Pós Dr. em Letras / Linguística (USP,2014; UFSC, 1995).

RESUMO

O objeto de análise deste artigo é uma narrativa da tradição oral amazônica denominada “Tamba-Tajá”, uma planta que surgiu depois da morte de uma indígena da etnia Macuxi no estado do Amazonas. Nosso objetivo é explorar esse relato a fim de extrair dele traços culturais, tradicionais e narrativos para entendermos as transformações causadas na cultura desse povo. Utilizamos três metodologias diferentes para nortear o caminho em busca dos objetivos pretendidos: a pesquisa bibliográfica, a documental e a hermenêutica. Como base teórica, concentramos nossas leituras em autores que tratam da cultura, da tradição e de narrativas e, a partir deles, analisamos a narrativa “Tamba-Tajá” do povo Macuxi. O cotejamento entre a teoria e a narrativa mostra que “Tamba-Tajá” habitou a mente dos indígenas Macuxi bem como dos brasileiros da região por várias décadas do século XX. Além disso, esse relato verossímilante está provido de elementos que corroboram os pressupostos teóricos previstos em narrativas de tradição oral e refletem, em parte, a cultura ancestral do povo Macuxi.

Palavras-chave: Amazônia; Macuxi; Tradição; Cultura; Narrativa.

ABSTRACT

The object of analysis of this article is a narrative of the Amazonian oral tradition called “Tamba-Tajá”, a plant that emerged after the death of an indigenous Macuxi ethnicity in the state of Amazonas. Our objective is to explore this report in order to extract cultural, traditional and narrative traits from it in order to understand the transformations caused in the culture of this people. We use three different methodologies to guide the way in search of the intended objectives: bibliographic, documentary and hermeneutics research. As a theoretical basis, we focus our readings on authors who deal with culture, tradition and narratives and, from them, we analyze the “Tamba-Tajá” narrative of the Macuxi people. The comparison between theory and narrative “Tamba-Tajá” shows that “Tamba-Tajá” inhabited the minds of Macuxi indigenous people as well as Brazilians in

the region for several decades of the 20th century. Furthermore, this credible account is provided with elements that corroborate the theoretical assumptions foreseen in narratives of oral tradition and reflect, in part, the ancestral culture of the Macuxi people. **Keywords:** Amazon; Macuxi; Tradition; Culture; Narrative.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste artigo é uma narrativa da tradição oral do povo amazônico Macuxi nominada “Tamba-Tajá”, presentemente também registrada por escrito por PAES LOUREIRO (2008, p.54). Em seguida apresentamos o objetivo que pretendemos alcançar, ou seja, fazer uma análise desse relato e dele extrairmos traços culturais, tradicionais e narrativos, que permitam compreender por que essa planta amazônica surgiu naquele tempo e o que o seu aparecimento causou naquela comunidade. Nosso objetivo é analisar esse relato e dele extrair traços culturais, tradicionais e narrativos, que permitam compreender por que essa planta amazônica surgiu naquele tempo e o que o seu aparecimento causou naquela comunidade.

Como primeiro ponto a considerar, vamos definir claramente os dois vínculos sobre os quais se assentam nosso estudo. O liame do primeiro deles diz diretamente à Linha 2 do Programa de Mestrado em Letras da Unir, que tem consagrados no seu projeto os seguintes princípios:

Estudos de Diversidade Cultural: Consideram-se aqui, na base epistemológica, as sociedades como constituídas por complexidades linguístico-sociais em configurações linguístico-culturais específicas em lugares menores que o país ou qualquer delimitação político-administrativa, uma vez que essas coletividades estão em processo de conformação ditado por movimentos plurívocos de migrações, vivências e de mundialização. É preciso um instrumental voltado a compreender as diferenças entre comunidades, em termos de língua, variedades, variações, falares e escritos artísticos, localizando as características próprias da Amazônia. Pretende-se assim analisar os processos discursivos como experiências culturais na sua diversidade e nos seus vínculos entre os vários matizes da brasilidade poliglota (ribeirinhos, barbadianos, feirantes, quilombolas, indígena, etc.), com discursos relativos a diferentes períodos históricos ou práticas socioculturais, interconectadas ou não.

Como segundo elo, não menos importante que o primeiro, diz respeito ao que Projeto de Pesquisa “Narrativas do Linguajar Rondoniense-NLR”, atualmente sob a liderança de Vegini autor deste artigo que assim prescreve seu princípio diretriz:

A oralidade, como um fenômeno linguístico biopsicossocial integrado, um verdadeiro amálgama de elementos diferentes ou heterogêneos que formam um todo e estão presentes em todas as culturas e ações humanas. Diz respeito, portanto, não somente à fala como antônimo da escrita, mas a de todos os indivíduos de uma sociedade sejam eles letrados, não-letrados ou ágrafos, e o uso que dela fazem para interagir socialmente. O que este projeto busca essencialmente é a oralidade ‘pura’ em relação a não-vinculação com a cultura-escrita, mas, quando as narrativas, as da tradição ancestral, sobretudo, foram transformadas em narrativas escritas como forma de preservação, essas também terão um lugar especial nos estudos narratológicos (MORIN, 2002, p. 52-3).

Como hipótese de trabalho, graças às leituras realizadas precedentemente, pode-se afirmar que a personagem contida na narrativa “Tamba-Tajá”, habitou a mente dos brasileiros por, pelo menos, durante várias décadas do século XX e emergiu espontaneamente na mente das pessoas mais simples do interior do Estado do Amazonas e por toda sua extensão naquela época como uma espécie de cerceamento comportamental, tendo em vista que, a “Tamba-Tajá” é uma planta fantástica, que nasceu sobre o túmulo onde havia sido sepultado a esposa do indígena Macuxi. Essa planta têm as folhas triangulares de cor verde escura, trazendo em seu verso uma outra folha de tamanho reduzido, cujo formato se assemelha ao órgão genital feminino. A partir desse ocorrido, aqueles que habitava à região venerava-a pela sua sutileza. (PAES LOUREIRO, 2008, p. 54). Essa extraordinária narrativa não dispensaria justificativas para ser estudada, mas, para não deixarmos de fora esse importante elemento de uma introdução, diríamos que são muitas as razões para a realização de nosso trabalho a fim de resgatar as narrativas dos nossos antepassados é mergulhar em suas mentes para entender porque assim pensa, porque assim age e porque assim poucos ainda pensam e agem da mesma maneira. Esse exercício científico, por outro lado, será fundamental, essencial mesmo, para um estudante de pós-graduação na medida em que o insere na sociedade do passado, que lhe permite entender o que o ocorre no presente, o que somos e como somos hoje, por que assim somos e, certamente, vai permitir enriquecer o seu cabedal intelectual, que reverterá na qualidade de seu desempenho profissional em futuro próximo. E, para validar os argumentos formulados em nossa hipótese de trabalho bem com nossas justificativas, iremos nos basear em três vertentes científico-metodológicas diferentes,

que irão nortear nosso caminho na busca de nossos objetivos definidos nas primeiras linhas desta introdução: a) a pesquisa bibliográfica na medida em que todos os estudos sérios partem desse procedimento (BOOTH et al 2000, p. 35- 336; GIL, [1987] 1996, p. 11, 12, 45-52; OLIVEIRA, 1977, p. 103-232;b) a pesquisa documental, ainda que muito semelhante à bibliográfica (tanto uma como outra são também técnicas de pesquisa), vale-se de materiais que carecem ainda de um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (BOOTH et al. 2000, p. 35-336; GIL, [1987] 1996, p. 11, 12, 45-52; OLIVEIRA, 1977, p. 103-232); c) a pesquisa hermenêutica ou método hermenêutico (WELLER, 2022) visto que grande parte das fontes são “interpretadas sem pretensão alguma de buscar referência objetiva ou a verdade do propósito único” (GELLNER, [1988] 1992, p. 17-64), mas, na maioria das vezes, tão somente uma “tentativa de encontrar a alegoria” ali “presente”(WELLER, 2022) visto que estudar uma narrativa da tradição oral ou escrita exige necessariamente interpretações mais intuitivas que lógicas. Uma narrativa é “sempre uma história (eventos do passado) real ou fictícia, narrada oralmente” ou, no nosso caso, já sacramentada por escrito, ou seja, ela é simplesmente “verossimilhança” (BRUNER, 1991, p. 4), isto é, ela se interessa unicamente pela ligação, pelo nexos ou harmonia, pela coerência (e não exatidão) entre fatos ou ideias dado que os elementos imaginosos ou fantasiosos ali presentes são determinantes no texto, o que a difere, essencialmente, do pensamento científico. (BRUNER, 1991, p. 4 e 12).

Como discuti extensivamente alhures, nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim em diante. A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual de domínio e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas e mentores. Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos, que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar “verossimilhança.” Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas. (BRUNER, 1991, p. 4 e 12).

Aliás, é a própria Paiva (2019, p. 87) quem explicitamente reconhece o diferencial dos estudos narrativos das últimas décadas do século passado ao citar os linguistas Waletzky e Labov (1967), Labov (1997 e o psicólogo Bruner (1991, 1997, 1998).

Como elemento final desta introdução, precisamos definir como será organizado ou estruturado nosso artigo. Para tanto, depois da Introdução, daremos atenção a revisão literária, que terá por finalidade sustentar a análise do relato escrito da narrativa da tradição ancestral amazônica, que escolhemos para trabalhar. Nesse sentido, dividiremos a seção em três subseções de cunho teórico: Cultura, Tradição e Narrativa, inserindo dentro de cada uma delas as considerações científicas providas de autores com critério de autoridade. Concluída essa parte, abriremos uma nova seção e nela inseriremos a narrativa ancestral da tradição oral/escrita da personagem “Tamba-Tajá” dentro de células. A da direita, contendo a narrativa propriamente dita; a da esquerda, os números correspondentes a cada linha do relato, metodologia que irá facilitar a localização das partes (linhas), que vão comprovar, se houver, as características culturais, tradicionais e narrativas apresentadas na seção da revisão da literatura e que poderão confirmar a descrição da personagem Tamba-Tajá descrita por (PAES LOUREIRO, 2008, p. 54). Essa seção será, por sua vez, também dividida em três subseções com os mesmos títulos das subseções do estado da arte (Cultura, Tradição e Narrativa), mas agora para mostrar, via análise, os traços ou características, atos ou fatos culturais, tradicionais e narrativos, que o autor do relato apresenta no decorrer da narrativa. Enfim, durante as três subseções, tentaremos mostrar as propriedades distintas fundamentais que evidenciem que a descrição da personagem Tamba-Tajá, é, certamente, uma narrativa escrita *sui generis*, ou seja, de longa tradição, que esteve fortemente ativa na mente dos indígenas Macuxi durante décadas do século XX. Com isso, nosso trabalho terá chegada, parcialmente, ao fim na medida em que faltam ainda serem mencionadas mais duas partes essenciais da estrutura de um artigo, sem, porém, com as características das seções ou subseções. Trata-se, as Considerações Finais e as Referências.

1. CULTURA, TRADIÇÃO E NARRATIVAS

1.1 Cultura

Muitas e diversas são as definições do que vem a ser “Cultura”. Assim, por exemplo, o Dicionário Eletrônico HoaiSS nos diz que se trata de um “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social”. Se nos ativermos à uma definição popular, haveremos de compreender que ela é tão sábia quanto a do dicionário e mesmo de estudos refinados, que tratam dessa temática: “Cultura

é o que aprendemos socialmente”. De fato, quem somos nós se não o que nos ensinaram ou nos influenciaram nossos pais ou as pessoas que mais proximamente conviveram conosco? Achamos engraçado e encantador uma criancinha imitar um gesto ou uma palavra de um adulto. Pois o que ela está fazendo, já em tão tenra idade, é refletir a cultura de quem está próximo dela, que normalmente são seus pais, irmãos e parentes. Como sabiamente nos afirma Laraia “Cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra.” Laraia ([1986] 2000, p. 13). O fato de condenar qualquer outra cultura não deve nos levar à cegueira acerca dos nossos costumes. Em seu livro, ainda que diminuto, suas ideias continuam válidas e continuam a dirimir muitas dúvidas acerca do que vem a ser “cultura” e o faz com simplicidade e competência. O grande mérito de Laraia ([1986] 2000, p. 75), mesmo que raramente levado em consideração, é sua destruição vertical do “etnocentrismo”, visão de mundo caracterizada por quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais. Nada disso precisaria existir se as pessoas, que se dizem religiosas, levassem a sério o que contém nos livros sagrados de todas as religiões espalhadas pelo mundo. Na realidade, “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação³. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada.” (LARAIA, [1986], 2000, pág. 20) Talvez quem definia de forma mais apropriada e profunda o que vem a ser cultura é Morin:

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano [...], não há mente, isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro. (MORIN, 2002, p. 52-3).

1.2 Tradição Oral

Nesta segunda seção, Vansina é o teórico da vez. É ele quem vai falar que “Quase em toda parte as palavras têm um poder misterioso, pois as palavras criam coisas.”¹³

¹³ A PALAVRA CRIA COISAS - Embora já estejamos em pleno século XXI, a ‘força da palavra em criar coisas’ continua viva como nunca. Para ficar somente em dois exemplos, vejamos o que ocorre, entre os cristãos,

(VANSINA, 1982, p. 158), que a oralidade é reflexo da representação coletiva e que o valor maior das tradições reside em sua explicação das mudanças históricas no interior de uma civilização. Para esse autor, (1982, p. 157), “a tradição oral é o testemunho de uma sociedade transmitido oralmente de uma geração a outra” e suas características particulares são o verbalismo, que também se constitui em sua maneira de transmissão, diferindo, por isso, das fontes escritas. Para Vansina, uma definição, ainda que um pouco arbitrária de um testemunho poderia ser a que compreende “todas as declarações feitas por uma pessoa sobre uma mesma sequência de acontecimentos passados, contanto que a pessoa não tenha adquirido novas informações entre as diversas declarações”. (VANSINA, 1982, p. 158). Para ele, “uma tradição oral é uma mensagem transmitida de uma geração para a seguinte”, embora nem toda informação verbal seja uma tradição. Por isso, pondera o antropólogo, o testemunho ocular é de grande valor por se tratar de uma fonte ‘imediate’, não transmitida, de modo que os riscos de distorção do conteúdo são mínimos. Para ele, portanto, ‘toda tradição oral legítima deveria, na realidade, fundar-se no relato de uma testemunha ocular’. (VANSINA, 1982, p. 158) Afirma também que uma sociedade ágrafa reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, que é conservada e venerada pela tradição oral. Nesse sentido, prossegue, “a oralidade é uma questão de atitude e não a falta de habilidade de expressão, ou seja, é vista como algo pertinente à realidade em que vive” (VANSINA, 1982, p. 140) A oralidade, segundo Vansina (1982), é reflexo de “uma representação coletiva, já que o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma.” (VANSINA, 1982, p. 158) Assim, antes de interpretar as tradições de uma sociedade. É preciso, pois, que o pesquisador ‘deve iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar as suas tradições’. (VANSINA, 1982, p. 158) Nesse sentido, é preciso cotejar as diversas narrativas e o momento histórico em que foram produzidas. Elas sempre são reflexos do pensamento dos povos que as cultiva; são “representações coletivas de cada uma dessas civilizações e se constituem em uma das formas encontradas por eles para conceber o mundo de seu tempo”. (VANSINA, 1982, p. 166-7). Entre as representações coletivas que mais influenciam a tradição oral, de acordo com Vansina, está “uma série e categorias de base que precedem a experiência dos sentidos: tempo, espaço, verdade histórica,

com o batismo e o casamento onde a palavra é quem define quem está batizado ou casado: “Eu te batizo, em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo”; “Eu vos declaro marido e mulher”. (Mateus 28,19).

causalidade”. Amparado em sua larga experiência prática nesse tema, Vansina (1982) conclui que “o valor maior das tradições reside em sua explicação das mudanças históricas no interior de uma civilização”. (VANSINA, 1982, p. 170, 171 e 179). Assim, por exemplo, o surgimento do ente silvícola Mapinguari, como tantas outras personagens estranhas amazônicas, é fruto de inúmeras adaptações de personagens monstruosas da tradição europeia e indígena, (SILVA,1975, p. 287-297); VEGINI et al, 2014) emersas durante os ciclos da borracha na Amazônia no final do século XIX e nas primeiras cinco décadas do século XX, período histórico em que ocorre os dois grandes ciclos da borracha, a construção da EFMM, as duas guerras mundiais, forçando grandes mudanças na face do planeta, inclusive na ampla região amazônica.

1.3 Narrativas da Tradição Oral/Escrita

Segundo Barthes et al ([1981] 2011, p. 1), o fenômeno da narrativa está “Presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades”; elas começam com a própria história da humanidade e estão em toda parte ‘porque não há povo algum sem narrativa.’ (BARTHES et al ([1981] 2011, p. 1) Segundo Bruner (1991, p. 3), “nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, relatos fantasiosos, razões para fazer e para não fazer, e assim por diante”. Nos anos 80, “os psicólogos não só ficaram conscientes da possibilidade da narrativa ser uma forma de representar, mas também de construir a realidade”. Por conta disso, a preocupação central dos narratólogos deixa de ser como o texto narrativo é construído, mas “de que modo ele opera como um instrumento mental de construção de realidade”. Em 1997, Labov (1997, p. 1-17) retoma os estudos sobre narrativas de Bruner (1991), agora, porém, preocupado com aquelas que provêm de “experiências pessoais”. Na visão de Labov (1997, p. 2), “uma narrativa é o protótipo, talvez o único exemplo, de um evento de fala bem formado, com um começo, um meio e um fim”. Labov afirma ainda que, uma narrativa muito raramente permitenos provar alguma coisa já que se trata de um “estudo essencialmente hermenêutico”, em que a associação contínua com o discurso alcança a perspectiva do falante e de seu ouvinte (ou leitor) dando curso à transferência da informação e da experiência de uma maneira que aprofunda nossa própria compreensão do que são aproximadamente a linguagem e a vida social”. Porém, muito mais complexa é a tarefa para explicar como as narrativas são

produzidas pela estrutura da mente humana e o que elas têm a ver com as “narrativas verossimilhantes” ou “primordiais verossimilhantes”. (BRUNER, [1986, 1997], 1998, p. 12-46; LABOV, 1997, p.2; FERREIRA NETTO, 2008, 39-52; 52-73; VANSINA, [1982, 1991], 2010, p. 158-179; VEGINI, V. & VEGINI, R. L., 2019, p. 508). A fonte original da produção das narrativas, independente da classificação ou foco, está no cérebro humano, mais precisamente em dois modos gerais do nosso pensamento: o “narrativo e o paradigmático”, este também conhecido como “modo científico”. (BRUNER, [1986, 1997], 1998, p. 12-46). Segundo esse autor, “os dois modos de funcionamento cognitivo do pensamento fornecem diferentes possibilidades de ordenamento da experiência de construção da realidade” e, ainda que complementares, “são irreduzíveis um ao outro”. É que cada um deles tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação visto que eles diferem radicalmente em seus procedimentos para a verificação. De fato, constata Bruner ([1986, 1997], 1998, p. 12-46), “uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais distintos”. O modo narrativo não tem a função de descrever um fato ou os passos objetivos que geram esse evento, “mas a presença de argumentos bem formados é crucial porque vão produzir boas e fascinantes ‘histórias’ na medida em que exercem papel fundamental ou meio imprescindível para convencer o outro”. (VEGINI et al, 2022, p.52). As histórias bem formadas do modo narrativo tentam persuadir alguém de sua semelhança com a vida, “estabelecendo não a verdade, mas a verossimilhança”. No modo narrativo, a aplicação imaginativa leva a ‘histórias’ boas, dramas envolventes, relatos ‘históricos’ críveis, “mas não necessariamente verdadeiros” visto que “sua função cognitiva está voltada para as ações e intenções humanas ou similares às humanas e as vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso”. Para Bruner ([1986, 1997], 1998, p. 12-46), “a função imaginativa no modo narrativo esforça-se para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço”. Os eventos narrativos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos já que eles são construídos sobre a preocupação com a condição humana e suas histórias. “Seus relatos podem atingir desenlaces cômicos, tristes ou absurdos porque não têm necessidade de comprobabilidade”. Mas, em uma narrativa, há ainda outro aspecto, “o dualístico”, ainda mais complexo e, de certa forma, difícil de ser compreendido. É que ela tem que construir dois panoramas simultaneamente: a) “da ação” em que os constituintes são os argumentos: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma gramática da história; b) “da consciência” em

que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem.

Esses dois panoramas são essenciais e distintos. É que “a realidade psíquica domina a narrativa e qualquer fato que exista além da consciência daqueles envolvidos na ‘história’ é colocada lá pelo autor com o objetivo de criar efeito dramático”. Por conta disso, uma narrativa acaba entrelaçando-se ao e no ‘mundo cultural’ dada “a complexidade condicional da sua função de construir a realidade”. As narrativas também fazem acréscimos (ou dispositivos protéticos) “ligados a um conjunto de ferramentas culturais”. (BRUNER. 1991, p. 17). De fato, tanto a ciência (do modo paradigmático) quanto a narrativa (está em seu alcance mais profundo como uma forma de arte) “são frutos da cultura humana e só podem ser compreendidos se aspectos culturais forem levados em consideração”. (BRUNER, [1986, 1997], 1998, p. 17).

2. OBJETO DE ANÁLISE

TAMBA-TAJÁ	
01	Na tribo Macuxi havia um índio forte e muito inteligente. Um dia ele se apaixonou por uma bela índia
02	de sua aldeia. Casaram-se logo depois e viviam muito felizes, até que um dia a índia ficou gravemente
03	doente e parálitica. O índio Macuxi, para não se separar de sua amada, teceu uma tipoia e amarrou a
04	índia à sua costa, levando-a para todos os lugares em que andava. Certo dia, porém, o índio sentiu que
05	sua carga estava mais pesada que o normal e, qual não foi sua tristeza, quando desamarrou a tipoia e
06	constatou que a sua esposa tão querida estava morta. O índio foi à floresta e cavou um buraco à beira
07	de um igarapé. Enterrou-se junto com a índia, pois para ele não havia mais razão para continuar
08	vivendo. Algumas luas se passaram. Chegou a lua cheia e naquele mesmo local começou a brotar na
09	terra uma graciosa planta, espécie totalmente diferente e desconhecida de todos os índios Macuxi. Era
10	a Tamba-Tajá, planta de folhas triangulares, de cor verde escura, trazendo em seu verso outra folha de
11	tamanho reduzido, cujo formato se assemelha ao órgão genital feminino. A união das duas folhas
12	simboliza o grande amor existente entre o casal da tribo Macuxi. O caboclo da Amazônia costuma
13	cultivar esta curiosa planta, atribuindo a ela poderes místicos. Se, por exemplo, em uma determinada
14	casa a planta crescer viçosa com folhas exuberantes, trazendo no seu verso a folha menor, é sinal que
15	existe muito amor naquela casa. Mas se nas folhas grandes não existirem as pequeninas, não há amor
16	naquele lar. Também se a planta apresentar mais de uma folhinha em seu verso, acredita-se então que
17	existe infidelidade entre o casal.
<hr/> PAES LOUREIRO, J. J. <i>A arte como encantaria da linguagem</i> . São Paulo: Escrituras Editora, 2008. (Coleção ensaios transversais; 36).	

3. ANÁLISE DA NARRATIVA

Na narrativa “Tamba-Tajá” estão presentes os pressupostos defendidos por Vansina (1982) visto que segundo sua tese as narrativas representam e compreendem boa parte das histórias contadas de forma consciente. É o que se nota logo na primeira

linha do texto, onde se vê que há uma descrição do índio. Essa descrição se utiliza, via voz do narrador, de adjetivos de cunho positivos em relação ao indígena. “forte e muito inteligente”. Isso sugere que esse silvícola detém qualidades para lutar por aquela que será a sua amada. E essa possibilidade logo se confirma quando se lê a linha um e dois do relato. “Um dia ele se apaixonou por uma bela índia de sua aldeia”. Casaram-se logo depois e viviam muito felizes. No caso da história narrada, o primeiro acontecimento se dá com o amado articulando um meio para manter sua amada sempre por perto, bela e saudável. Percebe-se, então, nas linhas 03 e 04 da narrativa que a solução encontrada pelo nativo foi. O índio Macuxi, para não se separar de sua amada, teceu uma tipoia e amarrou à índia a sua costa, levando-a para todos os lugares em que andava”. É importante destacar, também, que essa decisão encontra respaldo em Bruner (1991) quando ele diz que a

Narrativa é, portanto, no modo convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual de domínio e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas e mentores. Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar ‘verossimilhança’. Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por ‘necessidade narrativa’, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas (BRUNER, 1991, p. 4).

Essas postulações de Bruner (1991) denotam que a narrativa “Tamba-Tajá” tem características verossimilhantes dada a existência de elementos narratológicos, que se aproximam de uma situação real: personagens (índio, a amada do índio), tempo (uso das expressões e locuções temporais, Um dia, logo depois, Certo dia, além dos verbos que denotam ora o pretérito, ora o presente e ora o futuro) e espaço (aldeia, floresta, beira de um igarapé). Nesse sentido, presumimos que, até a linha 06, há em todo o arcabouço histórico eventos muitos prováveis de acontecer, ou seja, alguém se apaixonar por uma bela moça de sua comunidade, viver esse intenso amor, até que a morte os separe. Dessa forma o que se depreende, a partir dos ensinamentos de Bruner (1991), é que a história narrada é composta de realidade da qual somente os próprios personagens vivenciam como assim lhes foram, também, historicamente ensinados, transmitidos no sentido de dá ênfase à narrativa como se verdadeira fosse. “Era a Tamba-Tajá, planta de folhas triangulares, de cor verde escura, trazendo em seu verso uma outra folha de tamanho

reduzido, cujo formato se assemelha ao órgão genital feminino. A união das duas folhas simboliza o grande amor existente entre o casal da tribo Macuxi. “az-se relevante assinalar que Bruner (1991) sustenta a concepção do que é narrativa, mencionada por Vegini, Vegini e Karitiana (2022). Nessa obra, contém um testemunho transmitido de forma verbal pelos mais velhos, uma tradição oral, que será propagada de geração em geração. Acentuam, também, que assim como seus referenciais teóricos, a terminologia narrativa acaba por resultar em polissemia visto que as palavras sempre criam conceitos diferentes, elas perduram ao ponto de alcançar novas gerações e, por conseguinte, mantêm as “narrativas primordiais verossimilhantes” narradas pelos antepassados. A narrativa “Tamba-Tajá” “é um significativo exemplo de como a tradição oral (VANSINA, [1982] 2010) e/ou o imaginário humano explicam o surgimento de uma nova criatura no seu entorno”. No corpus de análise, os ancestrais do povo Macuxi criaram uma narrativa verossimilhante para o surgimento de uma planta até então desconhecida, exatamente em cima da cova da indígena. Daí porque, segundo a narrativa Macuxi, esse arbusto tem o formato e o tamanho das folhas, que se fundem para sustentar a ideia do amor verdadeiro, de dois corpos simulados pelas folhas. Outra passagem do texto que confirma a perspectiva de narrativa oral/escrita a partir das linhas 13 a 18:

O caboclo da Amazônia costuma cultivar esta curiosa planta, atribuindo a ela poderes místicos. Se, por exemplo, em uma determinada casa a planta crescer viçosa com folhas exuberantes, trazendo no seu verso a folha menor, é sinal que existe muito amor naquela casa. Mas se nas folhas grandes não existirem as pequeninas, não há amor naquele lar. Também se a planta apresentar mais de uma folhinha em seu verso, acredita-se então que existe infidelidade entre o casal (PAES LOUREIRO, 2015).

Vansina (1982) sustenta que os relatos, dentro de um grupo social, transferem conhecimento de geração em geração via a oralidade, não os reconhecendo somente como uma forma de trocas comunicativas diárias, mas, ressalta esse pensador, realizam no sentido de preservar os ensinamentos e a sabedoria dos antepassados. Para BRUNER (2001).

é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade. (BRUNER, 2001, p.43).

Bruner afirma que as narrativas não são “verdades propriamente ditas”, mas tidas como “verossimilhantes. “Por conta disso, na narrativa “Tamba-Tajá” pouco importa ser ela verdadeira ou não já que sua classificação é de outra ordem, ou seja, “uma forma livre e de livre escolha de palavras”, uma narrativa verossimilhante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso artigo estabelecendo como nosso objeto de estudo uma narrativa da tradição oral do povo amazônico Macuxi nominada “Tamba-Tajá”, presentemente também registrada por escrito por PAES LOUREIRO (2008, p.54). Em seguida apresentamos o objetivo que pretendemos alcançar, ou seja, fazer uma análise desse relato e dele extrairmos traços culturais, tradicionais e narrativos, que permitam compreender por que essa planta amazônica surgiu naquele tempo e o que o seu aparecimento causou naquela comunidade. Dos pressupostos que subsidiaram o presente estudo, o texto analisado nos apresenta muitas características das premissas conceituais dos que defendem a narrativa oral. É obvio, todavia, que o estudo, que aqui se encerra, não detém nenhuma verdade absoluta. Por se tratar de um texto narrativo coube a nós seguirmos o método hermenêutico e, por meio dele aproximar seu conteúdo à teoria utilizada. No entanto, entre teoria e análise, podemos inferir – por agora, ao menos – que a narrativa de tradição oral, como um extrato de memória, subsidia o narrador a dar testemunho de eventos supostamente ocorridos no passado e transmitidos de geração a geração. Atualmente, a narrativa oral “Tamba-Tajá” da etnia Macuxi é encontrada também na versão escrita e as duas modalidades são consideradas sagradas e invioláveis na memória coletiva desse povo. É ainda possível afirmar que essa narrativa se faz, em parte, como forma de emocionar, comover, promover reflexão e, acima de tudo, despertando outro o reconhecimento e a compreensão do eu, sujeito que enuncia e protagoniza a própria narrativa. Por fim, reafirmamos, “Tamba-Tajá” é uma narrativa vinda da tradição oral ancestral verossimilhante, agora também escrita por PAES LOUREIRO 2008, p.54, ou seja, é um relato, que se assemelha à vida e à visão de mundo dos brasileiros pré-cabralianos, que antes da invasão de suas terras assim a concebiam.

REFERÊNCIAS

- BARTHES et. al. Análise estrutural da narrativa. Petrópolis /Rio de Janeiro: Vozes, [1981] 2011.
- BOOT, W. C. et al. A arte da pesquisa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRUNER, J. A construção narrativa da realidade/The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, n. 18. v. 1, pp. 1-21, 1991. Disponível em: [independent.academia.edu/Valdir vegini](http://independent.academia.edu/Valdirvegini).
- BRUNER, J. Realidade mental, mundos possíveis: Dois modos de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, [1996, 1997] 1998.
- FERREIRA NETTO, W. Tradição oral e produção de narrativas. São Paulo: Paulistana, 2008.
- GELLNER, E. El arado, la espada y el libro: la estructura de la historia humana. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, [1987, 1996] 2010.
- LABOV, W. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. *The Journal of Narrative and Life History*, Vol. 7, 1997 N^o 1-4.
- LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. São Paulo: Zahar, [1986] 2000.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, [2000] 2002.
- OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997.
- PAES LOUREIRO, J. J. A arte como encantaria da linguagem. São Paulo: Escrituras Editora, 2008. (Coleção ensaios transversais; 36).
- PAIVA, V. L. M. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.
- SILVA, A. B. A. A civilização indígena do Uaupés. Roma: Libreria Anteneo Salesiano, 1977.
- VANSINA, J. "A tradição oral e sua metodologia". n: KI-ZERBO, J. (Ed.). História geral da África. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, v.1, 1982. p.157-179.
- VEGINI, V; VEGINI, R. L; KARITIANA, J. O. A origem primordial do povo [Ijxa] Karitiana. II SIELA, 9 a 11 de outubro de 2019. Porto Velho: UNIR, 2020.
- VEGINI, V; VEGINI, R. L; FERREIRA NETTO, W. O monstruoso mapinguari pan-amazônico: um a sucessão de adaptações aloindígenas. Porto Velho/RO: Temática Ed., 2014.

VEGINI, V; VEGINI, R. L; KARITIANA, J. O. A saga do povo (Yjxa) Karitiana: diacronia, resistência, re-existência, resiliência e o sonho além dos sonhos. Porto Velho / RO: Temática Ed. 2022.

WELLER, W. A hermenêutica como método de investigação. Brasília: UnB. Disponível em: Vivian@unb.br. Acesso em: 06/06/2022.



Capítulo 10
A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS:
POLÍTICA, MEMÓRIA E METAFICÇÃO
Jefferson Silva do Rego

A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS: POLÍTICA, MEMÓRIA E METAFICÇÃO

Jefferson Silva do Rego

Mestre em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG (Universidade Federal de Goiás), onde, atualmente, é doutorando em estudos literários. E-mail: entrecais@gmail.com

RESUMO

As transformações sociais são apreendidas pela literatura, visto que vida social e forma literária se encontram relacionadas. No século XX, a América latina passou por algumas ditaduras, caracterizadas pela violência a todos que contestassem o autoritarismo correspondente a cada regime. Porém, na contemporaneidade, a literatura vem apresentando denúncias ao tolhimento de direitos democráticos em contingências ditatoriais. *A resistência*, de Julián Fuks (2015), é um romance permeado pelo cenário da ditadura militar argentina. Trata-se de uma obra esteticamente ousada, pois, na construção de sua estrutura narrativa, vale-se do experimentalismo formal, explorando as estratégias da metaficção e autoficção.

Palavras-chave: A Resistência; Julián Fuks; Metaficção; Autoficção.

Introdução

Abordaremos aqui a narrativa *A resistência*, de Julián Fuks (2015), que consiste em um romance permeado por contingências ditatoriais na Argentina e no Brasil. Nessa abordagem, focaremos na construção de sua estrutura narrativa, visto que a mesma se vale de experimentalismo formal, explorando as estratégias da metaficção e autoficção.

Julián Miguel Barbero Fuks (São Paulo, 1981) é um escritor e crítico literário brasileiro, filho de pais argentinos. Ele é graduado em jornalismo, com mestrado em letras e doutorado em teoria literária e literatura comparada. Toda sua formação acadêmica foi realizada na Universidade de São Paulo (USP). "História abstrata do romance" foi o título de sua tese.

Os avós judeus de Fuks, temendo o antissemitismo crescente da época, migraram para a Argentina nos anos de 1920, onde nasceria o pai de Fuks por volta de 1940, quando os judeus eram mandados para os campos de morte. Talvez o pai soubesse, vagamente, que os avós tinham sido deportados; mas, esse assunto não era tratado nas reuniões

familiares. Não se falava disso de um ponto de vista pessoal, senão como assunto histórico, portanto, impessoal. E Fuks declara em uma entrevista que o pai, incentivado por seu romance, “subjetivou o seu passado, foi atrás dessa trajetória pessoal que ilustra e representa uma coisa mais ampla, mais social, mais histórica e mais política” (FUKS, 2018, p. 276).

Quanto à produção literária, Fuks estreou em 2004, com a coletânea de contos *Fragmentos de Alberto, Ulisses, Carolina e eu*. Em 2010, participou da antologia *Primos - Histórias da Herança Árabe e Judaica*, organizada pelas romancistas Adriana Amony e Tatiana Salem Levy. Ele é autor também de *A procura do romance* e *Histórias de literatura e cegueira*, ambos finalistas dos prêmios Jabuti e Portugal Telecom. Seu romance *A resistência* foi traduzido em 05 línguas e venceu os prêmios: a) Jabuti de Livro do Ano de Ficção e Melhor Romance (2016), b) Prêmio Literário José Saramago (2017), c) Prêmio Anna Seghers (2018), e d) Prêmio Jabuti de Livro Brasileiro Publicado no Exterior (2019). Além disso, *A Resistência* ficou em 2º lugar no Prêmio Oceanos de Literatura em Língua Portuguesa (2016).

Segundo Renata Ribeiro (2012), Emir Rodríguez Monegal (1979) assevera que o romance é o gênero em que a experimentação se faz mais presente. Assim, a partir de 1960, os romancistas tiveram “a tarefa de narrar com a máxima amplitude possível e sem respeitar nenhuma lei ou tradição visível, salvo aquela do experimento. Este experimento se traduziria, principalmente, na linguagem” (MONEGAL, 1979, p. 157).

Dessa maneira, demonstrando maturidade, os romancistas latino-americanos desse período valeram-se de vários recursos para a recriação da linguagem narrativa: “o romance, ao questionar sua estrutura e sua textura, pôs em questão sua linguagem e converteu o tema da linguagem narrativa em tema do próprio romance” (MONEGAL, 1979, p. 157). Logo, o romance latino-americano alcançou:

[...] um verdadeiro delírio de invenção prosaica e poética ao mesmo tempo. É um tema subterrâneo do romance latino-americano mais recente: o tema da linguagem como lugar (espaço e tempo) onde “realmente” acontece o romance. A linguagem como “realidade” única e final do romance. O meio que é a mensagem. (MONEGAL, 1979, p. 159).

Desse modo, Ribeiro (2012) frisa que o enredo em si já não é o centro do romance; mas como os acontecimentos são narrados, de sorte que “A tematização da linguagem e a preocupação do romance com seus próprios mecanismos apontam para o que se convencionou chamar de metaliteratura (denominação mais abrangente), metaficção ou

metanarrativa” (RIBEIRO, 2012, p. 174). Logo, metaliteratura é um conceito mais amplo, visto que pode se referir a qualquer gênero literário. Inerente ao este, há o conceito de metaficção ou metanarrativa, ou seja, “uma narrativa ou ficção baseada na elaboração de narrativas ou ficções” (RIBEIRO, 2012, p. 174).

Quanto a Julián Fuks, sabemos que ele foi alfabetizado em espanhol, possuindo assim uma evidente influência da literatura argentina em suas obras, com referências explícitas a nomes como Jorge Luis Borges (1899-1986) e Juan José Saer (1937-2005). Como esses autores, Fuks problematiza em seus escritos os limites entre a ficção e a realidade; isto é, ele incorpora fatos reais e elementos biográficos, dando-lhes configuração literária. Dessa maneira, a ficção de Fuks é centrada em sua própria história familiar, em uma abordagem direta, fazendo uso da voz em primeira pessoa, intimista, beirando o confessional.

Ora, no romance *A resistência*, de Fuks (2015), o narrador, chamado Sebastián, refaz os percursos de sua família materna (católica e espanhola) e de sua família paterna (cuja origem remonta à Alemanha). Logo, mediante sua condução, o romance explora a memória familiar, interconectando sua subjetividade às esferas políticas correspondentes.

A bem da verdade, Sebastian narra um passado de antes do seu nascimento, um passado que não conhece com exatidão. Logo, ele se apoia no que lhe foi contado, em cacos de informação, em dúvidas muito mais do que em certezas: “Isto é história e, no entanto, quase tudo o que tenho ao meu dispor é a memória, noções fugazes de dias tão remotos, impressões anteriores à consciência e à linguagem, resquícios indigentes que eu insisto em malversar em palavras” (FUKS, 2015, p. 23).

Dessa forma, *A resistência* revela um complexo jogo entre ficção e realidade. A narrativa abre com uma epígrafe “*Creo que hay que resistir: éste há sido mi lema. Pero hoy, cuántas veces me he preguntado como encarnar esta palabra.*”. O excerto, de Ernesto Sabato, parece guiar as reflexões nessa obra de Fuks. Assim, a resistência, destacada inclusive pelo título do livro, presentifica-se desde os temas escolhidos até o próprio ato de escrever, uma vez que, segundo Alfredo Bosi (1996, p.13), “a resistência se dá como processo inerente à escrita”.

Ao longo da narrativa, é perceptível a presença de três pontos importantes. O primeiro, típico das autoficções, baseia-se na presença de rastros biográficos de Fuks no narrador Sebastián. Nesse sentido, outro traço importante é o porquê central da escrita

de *A resistência*: “Enquanto me empenhava em decifrar tudo aquilo que eu não entendia e jamais seria capaz de entender, meu irmão soltou a frase que não pude esquecer, a frase que me trouxe até aqui: Sobre isso você devia escrever um dia, sobre ser adotado, alguém precisa escrever”. (FUKS, 2015, p. 124).

O segundo ponto importante, típico das metaficções, constitui-se na ficcionalização das vivências do autor-narrador, valendo-se de uma estratégia narrativa pautada pelo uso da metalinguagem e comentários críticos sobre o fracasso diante da escrita:

Sei bem que nenhum livro jamais poderá contemplar ser humano nenhum, jamais constituirá em papel e tinta a sua existência feita de sangue e de carne. Mas o que digo aqui é algo mais grave, não é um formalismo literário: falei do temor de perder meu irmão e sinto que o perco em cada frase (FUKS, 2015, p. 23).

O terceiro ponto importante é o que expressa o ponto de vista do autor-narrador no que diz respeito aos problemas políticos, em especial, à ditadura militar argentina, que têm reflexos diretos em sua família:

Nas páginas desse discurso conheci algo mais: a atrocidade de um regime que mata e que, além de matar, aniquila os que cercam suas vítimas imediatas, em círculos infinitos de outras vítimas ignoradas, lutos obstruídos, histórias não contadas – a atrocidade de um regime que mata também a morte dos assassinados. (FUKS, 2015, p. 78).

Sobre os “reflexos” desse período ditatorial nesse romance de Fuks, Hellen Gandin e Silvia Niederauer (2017, p. 10) dizem que a adoção do irmão argentino constitui um modo de resistência: “Ter um filho há de ser, sempre, um ato de resistência. Talvez a afirmação da continuidade da vida fosse apenas mais um imperativo ético a ser seguido, mais um modo de se opor à brutalidade do mundo” (FUKS, 2015, p. 42). Assim, conforme Hellen Gandin e Silvia H. P. Niederauer (2017, p. 11), a narrativa em questão aborda uma história pessoal, repleta de sentimentos particulares do autor-narrador; porém, a obra também dá voz a várias outras famílias que passaram por situações parecidas.

De acordo com Gandin; Niederauer (2017, p. 11), os períodos de cerceamento da liberdade, como os vividos pelos argentinos e brasileiros, deixaram marcas indeléveis nas pessoas. Desse modo, mesmo que a intenção de *A Resistência* não tenha sido a de denúncia das ditaduras, o autor-narrador se referiu a elas de forma crítica, visto que as marcas estão nele, nos seus pais e em seu irmão adotivo. Vejamos como as estratégias da metaficção e da autoficção foram trabalhadas por Fuks em tal romance.

A metaficção em *A Resistência*

Carlos Ceia (s.d.) define o verbete metaficção como uma “designação pela qual se tornou conhecido um conjunto de escritores norte-americanos do pós-II Guerra Mundial (John Hawkes, William Gaddis, Vladimir Nabokov, John Barth, Thomas Pynchon, Donald Barthelme, entre outros) que, apesar de possuírem estilos distintos, convergiam quer numa dimensão experimental quer na busca por uma narrativa fundada numa metalinguagem, a dizer, uma ficção fundada na elaboração de ficções. Assim, a metaficção surge numa tentativa de superar o peso das tradições regionalistas e realistas da literatura norte-americana, tendo como objetivo imediato a subversão dos elementos narrativos canônicos – intriga, personagens, ação –, e adotando como estratégia a elaboração de um jogo intelectual com a linguagem e com a memória literária.

O termo metaficção foi introduzido por William H. Gass, vindo na sequência de outras designações, como *fabulation* ou *surfiction*, que pretendiam definir esta nova atitude. Quando se discute metaficção, Ribeiro (2012) diz que certos termos são recorrentes (autorreflexão, metalinguagem, autoconsciência) e lembra que Linda Hutcheon (1984) explora essa questão de modo mais aprofundado; de sorte que para esta, a metaficção é a “ficção sobre ficção – isto é, ficção que inclui em si mesma um comentário sobre a própria narrativa e/ou a identidade linguística” (HUTCHEON, 1984, p. 01).

De acordo com Ribeiro (2012), outro aspecto da metaficção que convém destacar diz respeito à tenuidade das fronteiras entre os gêneros literários e também não literários. Esse aspecto, inclusive, é ressaltado por Hutcheon (1984), que já tinha apontado o esmaecimento dos limites entre literatura e crítica: “Com a metaficção, portanto, a distinção entre textos literários e críticos começa a enfraquecer. [...] A própria Literatura sofreu alterações e isso não pode ser negado se alguém observa o romance moderno” (HUTCHEON, 1984, p. 15).

Ainda conforme Ribeiro (2012, p. 185), “outro procedimento que é atribuído à metaficcionalidade é o trabalho intertextual, ainda que este não seja um privilégio desse tipo de narrativa”. Com base em Ana Maria Lisboa de Mello (1996, p. 13), podemos entender a intertextualidade como a presença de um texto em outro, com ou sem referência (citação, plágio, alusão etc.).

Diante do exposto, entendemos que *A Resistência*, de Julian Fuks (2015), consiste em uma metaficção devido aos seguintes aspectos:

a) Trata-se de um romance que faz experimentações com a forma romance, bem como com a linguagem da narrativa.

b) Trata-se de uma ficção fundada na elaboração de ficções, visto que tal obra ficcionaliza as vivências do narrador Sebastián, valendo-se de uma estratégia narrativa pautada pelo uso da metalinguagem e comentários críticos sobre o fracasso com a escrita do romance, como no trecho seguinte:

Não sei bem o que escrevo. Vacilo entre um apego incompreensível à realidade – ou aos esparsos despojos de mundo que costumamos chamar de realidade – e uma inexorável disposição fabular, um truque alternativo, a vontade de forjar sentidos que a vida se recusa a dar. Nem com esse duplo artifício alcanço o que pensava desejar. (FUKS, 2015, p. 95).

A autoficção em *A resistência*

Conforme Gandin; Niederauer (2017), a autoficção vem ganhando espaço na literatura contemporânea e se caracteriza pelo ato de escrever sobre si, agregando, porém, traços ficcionais à narrativa. As autoras supracitadas afirmam que, nesse gênero, o trinômio autor-narrador-personagem se confundem, de sorte que “a autoficção se forma através da hibridização entre as características presentes nos textos autobiográficos, em que o autor escreve a sua própria vida, e características do romance, em que a ficcionalização do enredo é o ponto máximo” (GANDIN; NIEDERAUER, 2017, p. 01). Desse modo, com o advento do gênero autoficção, a autobiografia e a ficção ou romance passam a ter limites mais tênues.

Consoante Gandin; Niederauer (2017, p. 02), o termo autoficção foi criado pelo francês Serge Doubrovsky, em 1977; mas, segundo Noronha (2014, p. 07) o próprio Doubrovsky “veio nomear uma prática que, de fato, já existia”. Assim, Gandin; Niederauer (2017, p. 02) lembram que Doubrovsky (1977) expôs, na contracapa do seu livro chamado *Fils*, uma breve explicação sobre esse novo termo presente em sua obra:

Autobiografia? Não. Esse é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais, por assim dizer, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo.

Encontro, fios de palavras, aliteraões, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: autofricção, pacientemente onanista, que espera agora compartilhar seu prazer (DOUBROVSKY, 1977, capa).

Dessa maneira, a autoficção consiste em um gênero contemporâneo em que o autor ficcionaliza as suas vivências reais, promovendo, assim, uma narrativa híbrida, em que impera uma mescla de realidade e ficção. Nessa narrativa que envolve a exposição de acontecimentos da vida do autor, este passa a outra categoria, a de personagem.

Ora, consoante Gandin; Niederauer (2017, p. 05), a autoficção se permite perambular entre a fantasia e o que é real, cabendo aos leitores a tarefa de interpretar as informações expostas nas narrativas autoficcionais de maneira ciente, sabendo que se trata de ficção, sem compromisso, portanto, com o factual; mesmo que, muitas vezes, esteja muito próximo da realidade.

Conforme Anna Faedrich (2015), a popularização e o uso indiscriminado do termo autoficção têm produzido uma confusão conceitual sobre o neologismo de Serge Doubrovsky (1977). A dizer, o conceito de autoficção tem sido marcado por indefiniões e contradições que acabaram impossibilitando sua definição de forma mais nítida: “um dos efeitos dessa confusão conceitual tem sido um misto de vulgarização e uso inadequado do termo, que passou a caracterizar toda sorte de obras pertencentes ao campo das “escritas do eu” (FAEDRICH, 2015, p. 56).

Apoiada na noção de pacto, Faedrich (2015) defende que a autoficção se diferencia da autobiografia e do romance autobiográfico, visto que, “Na autoficção, se estabelece com o leitor um pacto oximórico (JACCOMARD, 1993), que se caracteriza por ser contraditório, pois rompe com o princípio de veracidade (pacto autobiográfico), sem aderir integralmente ao princípio de invenção (pacto romanesco/ficcional)” (FAEDRICH, 2015, p. 56).

De acordo com Faedrich (2015), os estudos sobre a autobiografia de Philippe Lejeune contribuíram para a “guinada subjetiva” (SARLO, 2007) na literatura. No contexto dos anos 1960, com a “morte do autor” barthesiana, em que o autor perdia o poder sobre o texto publicado, e o texto e o leitor ganhavam autonomia, foi preciso iniciar um estudo sério sobre essa prática autobiográfica tão típica da cultura francesa e tão desprestigiada no campo literário. Nesse sentido, consoante Faedrich (2015), a grande contribuição de Lejeune foi a proposição da noção de “pacto autobiográfico”, uma concepção de contrato de leitura entre o autor e o leitor, o que seria inadmissível no ideário vigente de autonomia

do texto. Esse contrato de leitura consiste nos princípios de veracidade e de identidade entre Autor, Narrador e Personagem-protagonista (A = N = P). Assim:

O leitor interpreta o texto autobiográfico (autobiografias, confissões, testemunhos, diários, memórias etc.) como a “verdade do indivíduo”, diferenciando-o do romance. Neste, o compromisso com a realidade é impreciso (*flo*), diferente da autobiografia, em que o pacto de veracidade traz consequências legais para o autor. Afinal, o pressuposto do leitor é que o conteúdo traduz a verdade, comprometendo o autor (FAEDRICH, 2015, p. 46).

De acordo com Faedrich (2015, p. 46), tal comprometimento é inconcebível no campo romanesco, em que o princípio de invenção e de não-identidade caracterizam o gênero. Mas, na autoficção, estabelece-se com o leitor um pacto que se caracteriza por ser contraditório, pois rompe com o princípio de veracidade (pacto autobiográfico), sem aderir integralmente ao princípio de invenção (pacto romanesco/ficcional): “Mesclam-se os dois, resultando no contrato de leitura, marcado pela ambiguidade. Por conseguinte, a noção de pacto é fundamental para esclarecer o conceito de autoficção, uma vez que é preciso diferenciar práticas distintas dentro do campo da “escrita do eu” (FAEDRICH, 2015, p. 46).

Inclusive, Faedrich (2015, p. 47) ressalta que alguns teóricos consideram “romance autobiográfico” uma classificação obsoleta e preferem não diferenciá-lo da autoficção. Contudo, há uma diferença importante entre ambos. O pacto do romance autobiográfico é o fantasmático, em que o autor não tem a intenção de se revelar no texto e só o encontramos recorrendo à extratextualidade. Na autoficção, um romance pode simular ser uma autobiografia ou camuflar, com ambiguidades, um relato autobiográfico sob a denominação de romance.

Desse modo, como lembrou Manuel Alberca (2007), há um salto qualificativo do romance autobiográfico à autoficção; ou seja, da dissimulação e do ocultamento do romance autobiográfico passa-se à simulação e à aparência de transparência da autoficção. Assim, no romance autobiográfico, justamente por ser o autor uma celebridade, desperta-se o interesse no público-leitor. Na autoficção, um autor pode até chamar a atenção para a sua biografia por meio do texto ficcional, mas é sempre o texto literário que está em primeiro plano.

Faedrich (2015) lembra ainda que escrever sobre si é, sim, uma prática antiga. Confissões, literatura de testemunho, diários, memórias e autobiografias são exemplos

desse tipo de escrita. Todavia, faz-se preciso enfatizar que a autoficção tem sua especificidade enquanto gênero literário contemporâneo:

Quando questionamos a possibilidade de representar o real pela linguagem ou relativizamos a verdade, é fácil cairmos na tentação de considerar tudo ficcional. Ora, dizer que toda escrita do eu é uma prática autoficcional, justificando ser impossível não inventar e preencher as lacunas da memória com ficção, é a mesma coisa que negar à autoficção sua especificidade e ao autor sua intenção. Nesse sentido, é necessário considerar o pacto estabelecido pelo autor com o leitor, já que o sujeito/autor “ressuscitou” como figura performática nas últimas décadas e hoje está inserido no cerne do debate epistêmico (FAEDRICH, 2015, p. 48).

Ainda de acordo com Faedrich (2015), Sébastien Hubier (2003, p. 125-126) traz uma contribuição significativa, ao afirmar que a autoficção é “anfibilógica”, ou seja, pode ser lida como romance e como autobiografia, deixando “[...] ao leitor a iniciativa e a ocasião de decidir por ele mesmo o grau de veracidade do texto que ele atravessa” Dessa maneira, na autoficção, cabe ao leitor definir os limites entre a ficção e a realidade.

Na autobiografia, o leitor sabe de ponta a ponta que se trata de um romance ou de um ensaio que tem um certo compromisso com a verdade da vida do autor, embora aqui e ali esse compromisso possa ser traído. Já na autoficção, esses limites entre ficção e realidade se embaralham bastante, sobretudo porque frequentemente o nome do autor, do narrador e do personagem coincidem. Por mais paradoxal que seja, esse excesso de referencialidade é o que gera o questionamento dos limites entre realidade e ficção.

Ratificamos que pensar na relevância do conceito de autoficção para classificar um tipo de produção literária cada vez mais popular implica, inexoravelmente, demarcar sua especificidade em relação às demais escritas do eu, apontando condições necessárias e suficientes para delimitá-lo. A dizer, conforme Faedrich (2015, p. 49), afirmar que autoficção é o exercício literário em que o autor se transforma em personagem do seu romance, misturando realidade e ficção, é apenas um passo, uma condição necessária, mas não suficiente; haja vista que misturar realidade e ficção não é um traço estrito à autoficção e se encontra em romances históricos e romances autobiográficos, por exemplo. A diferença essencial está em como isso é feito.

Consoante Faedrich (2015, p. 49), *O Ateneu*, de Raul Pompeia (1993), só pode ser classificado como autobiográfico após a verificação de informações extratextuais que, em nenhum momento, são sugeridas pelo autor na tessitura do romance. Todavia, na autoficção, é necessária a intenção de abolir os limites entre o real e a ficção, confundindo

o leitor e provocando uma recepção minimamente contraditória da obra. Desse modo, “a ambiguidade criada textualmente na cabeça do leitor é uma característica fundamental da autoficção. Há um jogo de ambiguidade referencial (é ou não é o autor?) e de fatos (é ou não é verdade? Aconteceu mesmo ou foi inventado?) estabelecido intencionalmente pelo autor” (FAEDRICH, 2015, p. 49).

De acordo com Faedrich (2015, p. 53), o risco de associação da autoficção com a autobiografia acontece porque a autoficção ainda não está totalmente estabelecida. Assim, faz-se urgente considerar que o rebuscamento no trato com o texto e com a linguagem é um dos critérios necessários do gênero autoficção:

Ou seja, os autores têm uma preocupação estética e linguística, procuram uma forma original de se (auto)expressar. Por esse motivo, não é raro nos depararmos com a inscrição da palavra romance na capa de um livro autoficcional, que funciona como estratégia de afastamento do gênero autobiográfico e de inserção no campo literário (FAEDRICH, 2015, p. 53).

Em suma, para Faedrich (2015, p. 56), quando se pensa em caracterizar a autoficção, é preciso apontar ao menos os seguintes atributos do texto autoficcional:

- Cada autor busca a sua própria forma, transgredindo a forma linear, distinguindo-se do texto autobiográfico clássico.
- Há o esforço por um projeto estético de recriação estrutural (marcado pela fragmentação) e linguística.
- Por sua vez, a forma adquire um objetivo ético de resgatar o valor da vida.

a autoficção tem uma forma específica de construção da ambiguidade entre realidade e ficção. Embora a mistura entre realidade e ficção se encontre também em romances históricos e romances autobiográficos, na autoficção é intenção deliberada do autor abolir os limites entre o real e a ficção, confundir o leitor e provocar uma recepção contraditória da obra (FAEDRICH, 2015, p. 57).

Conforme Faedrich (2015), Doubrovsky, em sua formulação original, relaciona a autoficção à psicanálise, considerando as duas como “práticas da cura”, o que explica o aspecto dramático da autoficção. “Não são raras declarações dos autores sobre a necessidade de escrever um romance a partir do trauma, visando mitigar a dor e conferir maior inteligibilidade à experiência traumática, até então caótica” (FAEDRICH, 2015 p. 53).

Dessa forma, mesmo que se discorde em caracterizar a autoficção como recurso terapêutico, reconhece-se o “desnudamento” e a reconstrução do autor, mediada pela

escrita. Tal característica fica muito evidente em *A Resistência*, quando pensamos na biografia de seu autor, Julián Fuks. Assim, a autoficção tem a ver com “desnudar-se para se enxergar e se entender melhor. Escrever para aliviar. Fabular um sofrimento para elaborá-lo. Colocar na realidade das palavras uma experiência traumática para compartilhar o sofrimento e reestruturar o caos interno” (FAEDRICH, 2015, p. 55). Logo, a escrita terapêutica é um recurso frequente das autoficções, mesmo que não seja uma condição necessária para sua existência. Nesse sentido, na autoficção, é comum o autor explorar as profundezas inconscientes de sua intimidade, no intuito de elucidar coisas ainda obscuras.

Para Faedrich (2015), na autoficção, “a ambiguidade criada textualmente na cabeça do leitor é potencializada pelo recurso frequente à identidade onomástica entre autor, narrador e protagonista, embora existam variações e nuances na forma como este pacto se estabelece” (FAEDRICH, 2015, p. 57). Assim, diferentemente da autobiografia, a autoficção se diferencia também por ter um rebuscamento no trato com o texto e com a linguagem, com dimensões próprias do fazer literário, tais como as preocupações estéticas e linguísticas, além da busca por uma forma original de se (auto)expressar.

Desse modo, conforme Faedrich (2015, p. 57), a autoficção continua a se contaminar com o usual preconceito e rebaixamento literário conferido à autobiografia. As estratégias editoriais de qualificar as autoficções como romances, na tentativa de apartá-las da autobiografia, indica a aproximação que ainda se faz entre ambas. Tal associação é indevida e tende a se diluir na medida em que se reconheça os atributos da obra autoficcional. Por conseguinte, Faedrich (2015, p. 57), sugere ser possível – e desejável – que o conceito de autoficção seja precisado, sem desconsiderar que a fluidez da produção literária contemporânea apresenta dificuldades à formulação de um conceito estanque.

Como dito, é típico das autoficções a ficcionalização das vivências reais do autor. Em *A Resistência*, percebemos alguns rastros biográficos de Fuks no narrador Sebastián. Este, no decorrer da narrativa, mostra-se consciente da fabulação que faz de si mesmo, criando uma atmosfera ambígua, porque fruto de elementos ficcionais e autobiográficos. Dessa forma, em *A Resistência*, os pais de Sebastián (com o bebê adotado, então com 6 meses de vida) deixam Buenos Aires, atravessando de carro a fronteira com o Uruguai, onde pegam o avião para São Paulo, no Brasil. Sobre essa situação, Sebastián declara: “Partir e esquecer a derrota, partir e esquivar o descalabro, e preservar o que lhes restava, fosse muito ou fosse pouco, a existência diária que a cada dia lhes roubavam” (FUKS, 2015, p. 82).

Após a leitura de *A Resistência*, percebemos que a história se entrelaça com dois fatos importantes: de um lado, a adoção de uma criança (a qual fora sequestrada pela ditadura argentina e que pode recomeçar graças à adoção pelos pais de Sebastián); de outro lado, a resistência da família diante de uma ditadura, pois migrou para outro país em busca de paz e recomeço. Então, confirmando um dos aspectos necessários para a configuração de uma autoficção, Fuks declara na voz de Sebastián: “estou escrevendo um livro [...] sobre essa criança, meu irmão, sobre dores e vivências de infância, mas também sobre perseguição e resistência, sobre terror, tortura e desaparecimentos” (FUKS, 2015, p. 57-58).

Considerações Finais

Pelo exposto, fica evidente o caráter metaficcional de *A Resistência*, de Julián Fuks, posto que este romance, ao figurativizar os processos de escrita e leitura em personagens, revela seus próprios mecanismos de produção.

Além disso, fica claro que *A Resistência* também consiste em uma autoficção, haja vista que traços biográficos do autor Fuks se embaralham, de um modo peculiar, com traços característicos do narrador Sebastián.

Desse modo, *A resistência*, de Julián Fuks, consiste em uma narrativa em que impera o experimentalismo formal, visto que explora com desenvoltura as estratégias narrativas concernentes aos conceitos de metaficção e de autoficção.

Por conseguinte, concluímos que este romance de Fuks, por mostrar uma qualidade estética inquestionável e por abordar um tema urgente no Brasil contemporâneo (a natureza e as nefastas consequências do autoritarismo inerente às ditaduras militares) precisa ser lido pelo público em geral; merecendo, inclusive, ser objeto de estudo no âmbito do ensino básico.

Referências

ALBERCA, M. *El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

AMONY, Adriana; LEVY, Tatiana Salem (Org.). *Primos - Histórias da Herança Árabe e Judaica*. São Paulo: Ed. Record. 2010.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. *Itinerários*. Araraquara, n. 10, p.11-27, 1996.

CEIA, Carlos. Metaficção (verbete). E-Dicionário de Termos Literários.

Disponível em: < <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metaficcao>>.

Acesso em: 07 maio 2022.

DOUBROVSKY, S. *Fils: roman*. Paris: Éditions Galilée, 1977.

FAEDRICH, Anna. O conceito de autoficção: Demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea. *Itinerários*. Araraquara, n. 40, p.45-60, 2015.

FUKS, Julián. *A resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. Entrevista de Julián Fuks. *SOLETRAS* (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) UERJ n. 36 (jul.-dez. 2018).

_____. *Fragmentos de Alberto, Ulisses, Carolina e eu*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2004.

_____. *A procura do romance*. Rio de Janeiro: Record. 2012.

_____. *Histórias de literatura e cegueira*. Rio de Janeiro: Record. 2007.

GANDIN, Hellen; NIEDERAUER, Silvia Helena Pinto. A Resistência, de Julián Fuks: Uma leitura da Autoficção. *Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura, Literatura e Linguagens: Novas Topografias Textuais*. Passo Fundo (RS), 2017.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. New York: Methuen, 1984.

HUBIER, S. *Littératures intimes: les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*. Paris: Armand Colin, 2003.

JACCOMARD, H. *Lecteur et lecture dans l'autobiographie française contemporaine: Violette Leduc, Françoise d'Eaubonne, Serge Doubrovsky, Marguerite Yourcenar*. Genève: Droz, 1993.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A noção de hipertexto e sua contribuição para os estudos literários. In: Bittencourt, Gilda Neves da Silva (Org.). *Literatura comparada: teoria e prática*. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzato, 1996.

MONEGAL, Emir Rodríguez. Tradição e renovação. In: Moreno, César Fernández (Org.). *América Latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 131-159.

NASCIMENTO, E. Entrevista. In: FAEDRICH, Anna. *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea*. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 218-224.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 67- 110.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

RIBEIRO, Renata Rocha. O caso Morel: Um caso metaficcional. *Signótica* (UFG), v. 24, p. 173-189, 2012.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.



AUTORES

Ana Caroline Braga Lima

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Possui graduação em Letras Português/Francês (1989) e especialização (Lato Sensu) em Linguística pela Universidade Estadual da Montes Claros (2000), mestrado em Língua Portuguesa (2005) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP -, e doutorado em Estudos Linguísticos (2013) pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora adjunta efetiva na Universidade Estadual de Montes - Unimontes - e coordenadora do Curso de Letras Português/UAB Unimontes. Atualmente, integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Parataxe, Hipotaxe, Encaixamento; Gramática Sistemico-Funcional e do Design Visual, Multimodalidade e Análise Crítica do Discurso.

Camila Elizabete da Silva da Silva

Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Camila Gusmão

Mestrado em Língua e Cultura UFBA. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz e pesquisadora em Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de PLE.

Carla Cristina Real Vieira de Andrade

É Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Formação de Professores de Petrolina (UFPE-FFPP), Especialista em Programação do Ensino em Língua Inglesa pela UFPE e Mestra em Educação na área de Sociologia da Educação e Políticas Educativas pela Universidade do Minho (UMinho), em Portugal. Possui capacitação docente – TESOL Training Program realizado pela Northern Virginia Community College NOVA nos Estados Unidos em 2017. Atuou como professora de Inglês em cursos livres. Esteve à frente da Coordenação de Relações Internacionais do Instituto Federal de Alagoas entre 2017 a 2019. É professora efetiva de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas, campus Satuba. E-mail para contato: carla.vieira@ifal.edu.br.

Débora Ferreira da Silva Feitosa

Doutoranda em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR), Mestra em Psicologia (PPGPsí/UNIR), deborafsf@gmail.com.

Glaudston Diego Queiroz de Aragão

Graduando em Letras - Português/ Espanhol pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Jefferson Silva do Rego

Tem 39 anos. Pela Universidade Federal de Goiás, graduou-se em Letras (2007), concluiu o mestrado em linguística (2016) e, atualmente, cursa o doutorado em literatura, estudando a poesia de Conceição Evaristo.

Jurandir Brasiloto

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Letras/Literatura e aluno especial do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras. E-mail: jurandirbrasiloto@gmail.com.

Maria Clara Gonçalves Ramos

Graduanda em Letras Português, pela Universidade Estadual de Montes Claros, a partir de 2019. Desenvolvo trabalhos relacionados à perspectiva multimodal, com as pesquisas "Leitura multissemiótica em diferentes gêneros discursivos" e "Mulheres em (dis)curros: representações identitárias na série Bom dia, Verônica", sendo esta financiada pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Além da bolsa supracitada, também estive bolsista do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), oportunizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (1994) Doutoranda em Linguística- Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC -Minas . Mestre em Linguística pela Universidade de Franca - Unifran (2012) . Especialista em Língua Portuguesa- Linguística (1997). Professora Universitária. É professora efetiva de Linguística-Língua Portuguesa no curso de Letras/ Português-

Unimontes. Membro do Conselho Departamental do Centro de Ciências Humanas da Unimontes. Membro parecerista na Comissão de Avaliação de Projetos de Pesquisa em Linguística do Departamento de Comunicação e Letras. Orientadora da disciplina Língua Portuguesa no Projeto de Extensão: Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania - NAP - Unimontes. Orientadora de Projeto de Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso na Universidade Estadual de Montes Claros e membro de grupos de pesquisa. Tem interesse pelos seguintes temas: Abordagem de Gêneros na Tradição Linguística; Aprendizagem e Produção de Gêneros Acadêmico e Didáticos; Letramento Acadêmico; Autoria na produção de Materiais Didáticos Impressos.

Maria Helena Torres dos Santos

Graduanda em Letras – Português/ Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA/USP), marlizibetti@unir.br.

Monica Lima

Graduada em Letras / libras (UFPB, 2018) / Especialista em Libras (FAVENI, 2021).

Patrícia Ferreira Miranda

Doutoranda em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR), Mestre em Psicologia (PPGpsi/UNIR), patricia.ferreira@unir.br.

Renata Cândido de Moura Fé

Graduada em Letras Português e suas respectivas literaturas (UNIR/2021) Pós graduada (lato Sensu) em Linguística Aplicada (FACUMINAS/2021) E Mestranda em Letras (UNIR).

Risonete Gomes Amorim

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2001). Especialista em Psicopedagogia pela Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura - Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIVE (2004) MBA em Gestão Pública com Ênfase em Controle Externo - UNINTER - Faculdade Internacional de Curitiba - Grupo

Educacional e Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. (2011). Mestranda do Programa de Pós- graduação em Letras, Linguagem e Identidade - PPGLI. UFAC (2022).

Valdir Vegini

(Pós) Doutor em Letras/Linguística (UFSC 1995, USP, 2014) E Docente de Ensino Superior da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho.

Vera Lúcia Viana de Paes

Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Minas Gerais (Conceito Capes 7). Foi pesquisadora bolsista do programa de excelência CAPES PROEX (2018 a 2020). Atualmente é professora de Língua Portuguesa na rede estadual (ensino médio).Compõe a equipe técnica em projeto de pesquisa " Construção da Identidade Feminina no Discurso Midiático da Informação: estratégias de (in)visibilidade" na Universidade Estadual de Montes Claros, com o objetivo de desenvolver estratégias de interpretação do discurso em textos multimodais com alunos do curso de graduação em Letras Português. Pesquisa teorias linguísticas da língua em uso: Linguística Sistêmico-Funcional (Gramática Sistêmico-Funcional), Gramática do Design Visual, Teoria Multimodal, Semiótica Social e Análise de Discurso Crítica. Graduada em LETRAS-PORTUGUÊS/área Linguística e Literatura (Universidade Estadual de Montes Claros) e ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS. Especialização Lato Sensu em LÍNGUA INGLESA. Foi bolsista FAPEMIG em projeto de pesquisa intitulado A MULTIMODALIDADE EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS (2016 e 2017). Foi bolsista PIBID/UNIMONTES CAPES no subprojeto Letras a Mais (2014 e 2015).



Editora
MultiAtual

ISBN 978-658997698-1



9 786589 976981