



ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E PEDAGÓGICOS

ORGANIZADORES

JOAQUIM CARDOSO DA SILVEIRA NETO

TAIS GONÇALVES CORDEIRO

MARIA CRISTINA LIMA SANTANA OLIVEIRA

NEEMIAS GOMES SANTANA

LORENA LOPES DE FREITAS

ROBERTA BRITO LIMA

Organizadores
Joaquim Cardoso da Silveira Neto
Tais Gonçalves Cordeiro
Maria Cristina Lima Santana Oliveira
Neemias Gomes Santana
Lorena Lopes de Freitas
Roberta Brito Lima

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E PEDAGÓGICOS

1ª Edição

Belém-PA
Home Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by Home Editora

© 2023 Texto
by Autor

Todos os direitos reservados

Home Editora

CNPJ: 39.242.488/0002-80

www.homeeditora.com

contato@homeeditora.com

9198473-5110

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e capa

Organizadores

Revisão de texto

Organizadores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Laiane Borges

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E82

Estudos linguísticos, literários e pedagógicos / Joaquim Cardoso da Silveira Neto, Tais Gonçalves Cordeiro, Maria Cristina Lima Santana Oliveira, et al. – Belém: Home, 2023.

Outros autores: Neemias Gomes Santana, Lorena Lopes de Freitas, Roberta Brito Lima.

Livro em PDF

ISBN 978-65-85712-04-0

DOI 10.46898/home.0fbbf20f-8440-4548-9c7b-d664210e5c8b

1. Linguística. 2. Literatura. I. Silveira Neto, Joaquim Cardoso da. II. Cordeiro, Tais Gonçalves. III. Oliveira, Maria Cristina Lima Santana. IV. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático

I. Linguística



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof^a. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof^a. Dra. Elane da Silva Barbosa-UERN

“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.

Equipe Home Editora

SUMÁRIO

PARTE I – DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

CAPÍTULO I

MACHISMO ESTRUTURAL: Uma análise do discurso nas escolas, Maria Graziela Correia dos Santos, Joaquim Cardoso da Silveira Neto13

CAPÍTULO II

O USO DE ARTICULADORES TEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONTO O BLOQUEIO, DE MURILO RUBIÃO, João Paulo Santos Oliveira 29

CAPÍTULO III

ALTERIDADE, RIVALIDADE E VIOLÊNCIAS CONTRA ESTRANGEIROS NO BRASIL: Uma análise sobre o discurso xenofóbico, João Paulo Santos Batista, Joaquim Cardoso da Silveira Neto, Neemias Gomes Santana49

CAPÍTULO IV

REVISITANDO A REALIZAÇÃO DA LATERAL PALATAL NO NORDESTE, Adilson Wagner Oliveira de Matos65

PARTE II – DOS ESTUDOS LITERÁRIOS

CAPÍTULO V

UMA REFLEXÃO ACERCA DA POESIA HUGOANA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE THOMAS STEARNS ELIOT, Yonara Sousa Maltas81

CAPÍTULO VI

O CISNE EM RUBÉN DARÍO: Uma reflexão comparativa, Maria Cristina Lima Santana Oliveira99

CAPÍTULO VII

RETIRANTES E A DESTERRITORIALIZAÇÃO NO ROMANCE VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS, João Paulo Santos Batista103

CAPÍTULO VIII

NOVELA DAS 21H: A catarse que purifica os telespectadores brasileiros, Roberta Brito Lima, Sara Rogéria Santos Barbosa...119

CAPÍTULO IX

METÁFORAS DE EMPODERAMENTO FEMININO NO CONTO A MOÇA TECELÃ: O papel emancipatório da literatura na escola, Roberta Brito Lima, Roseane Santana Santos135

CAPÍTULO X

LITERATURA, SEXO E VERDADE: Paradoxo entre razão, emoção, realidade e tabu, Josefa Alcione Matos Fontes..... 145

PARTE III – DOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO XI

INTERFACES INTERATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA NO CONTEXTO DO PÓS-PANDEMIA, Danielle Santos Menezes, Carleandro de Jesus Souza, Cheila Raiane Menezes Oliveira, Daniele Santana de Melo, Willian Lima Santos 161

CAPÍTULO XII

A IMPORTÂNCIA DO PPP NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA REFLEXIVA E DE AÇÃO NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO REGULAR, Valdinéia Ferreira dos Santos, Patricia Oliveira Danguí, Tais Gonçalves Cordeiro, Alenizia Gonçalves do Amaral 179

CAPÍTULO XIII

CRIANÇA DE 05 ANOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EMÍLIA MARIA: Um estudo de caso, Josefa Alcione Matos Fontes, Maria Elany Andrade de Oliveira, Maria Eliana Menezes de Andrade, Vilmário Oliveira da Silva, Vinícius Andrade Alvarenga 195

CAPÍTULO XIV

EFEITOS E CONSEQUÊNCIAS DO LIXO PARA A POPULAÇÃO: Desafios e possibilidades de transformação, Josefa Alcione Matos Fontes, Maria Elany Andrade de Oliveira, Maria Eliana Menezes de Andrade, Vilmário Oliveira da Silva, Vinícius Andrade Alvarenga 211

PREFÁCIO

A presente obra é o produto de um esforço conjunto entre estudiosos dos campos da Linguística, da Literatura e da Pedagogia no intuito de melhor discutir suas respectivas áreas e ampliar a compreensão sobre elementos constitutivos de suas referidas linhas de pesquisas. Assim, o caro leitor passeará entre teorias linguísticas, reflexões literárias e posicionamentos educacionais. É um livro completo.

No primeiro capítulo, tem-se uma discussão acerca do discurso como um conjunto sócio-histórico e o sujeito como alguém que o profere e sente, refletindo como o machismo chega à sala de aula a partir de crenças limitadoras de gêneros.

No segundo capítulo, o autor observa as diferentes estruturas presentes no gênero conto de terror e o formato de organização temporal, e, na medida em que não existe uma cronologia, ressalta que se devem utilizar os articuladores para permitir a passagem do tempo e situar o leitor e até mesmo gerenciar as vozes quando começa e termina a fala de um personagem.

No terceiro capítulo, o autor diz que os fenômenos migratórios acontecem de diferentes maneiras como por motivos sociais, políticos, econômicos ou por conflitos e catástrofes naturais, resultando em deslocamentos que podem ocasionar em grandes quantidades de pessoas deixando seus locais de origem em direção a outros territórios. Junto a esses deslocamentos, se criam aspectos de territorialidade e identidade que diferenciam aquele que veio de outro território, o estrangeiro, e o que nasceu e se sente pertencente a um local específico, o nacional.

O quarto capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre realização da lateral palatal em quatro estados do nordeste - Alagoas, Paraíba, Ceará e Sergipe -, e analisa e sintetiza as pesquisas e estudos existentes sobre esse tema para identificar

lacunas, avaliar a qualidade das evidências disponíveis e fornecer uma visão abrangente sobre esse tema.

No quinto capítulo, a pesquisadora reúne dois grandes nomes da literatura mundial: Thomas Stearns Eliot e Victor Hugo com a justificativa de, a partir do pensamento e reflexões do autor anglo-americano, fazer uma análise do autor francês e de sua obra, especialmente a obra poética.

No sexto capítulo, a pesquisadora embasa sua análise literária em três textos: o livro de Iris Zavala, intitulado “Rubén Darío, bajo el siglo del cisne”; o artigo de Sagrario Aznar, intitulado “La mujer, el cisne y el azul, tres símbolos finiseculares en la ilustración madrileña”; e por último, o texto de um artigo do jornal A República, com o título “Blasón de Rubén Darío”.

No sétimo capítulo, o autor constrói uma análise do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com enfoque na desterritorialização e no espaço do sertão nordestino, caracterizado e construído no enredo ficcional de modo profundo, em íntima relação com as personagens da história. A pesquisa propõe-se a refletir sobre o cenário da seca, aquela criada por Graciliano Ramos e inspirada na realidade do sertanejo, além das relações entre territorialidade e humanidade junto às personagens da narrativa.

No oitavo capítulo, as autoras dizem que é sabido que a literatura, como tantas outras artes, tem o dom de imitar a vida e, ao fazê-lo, em poesia ou em prosa, enseja, para seus leitores, as mais variadas sensações eternizadas no tempo. A novela televisionada, gênero literário moderno, tem feito, aqui no Brasil, e em inúmeros países no mundo, telespectadores vibrarem e se emocionarem com os enredos trágicos das tramas exibidas no horário das 21h, doravante novela das 09h. Não obstante outras linguagens corroborarem para o resultado atrativo dos que assistem as novelas, como performance dos personagens, fotografia, produção, entre outros, são os diálogos os grandes responsáveis pelo desejo de acompanhar ou não os seus enredos.

No nono capítulo, as pesquisadoras dizem que a escola, por excelência, é o espaço de sociabilização dos indivíduos, os quais, a partir das vivências compartilhadas, podem ou não alterar olhares, comportamentos e, mesmo, valores. Dessa forma, elas afirmam que o trabalho com a palavra, a capacidade de deslocar o leitor e fazê-lo compreender melhor o mundo onde vive fazem dessa disciplina exímia catalisadora de reflexões e autorreflexões.

No décimo capítulo, a pesquisadora discorre sobre o tema Literatura, sexo e verdade: Paradoxo entre razão, emoção, realidade e tabu, discutindo sobre desejos e realidades latentes em toda a esfera do comportamento humano, propondo reflexões sobre viver sua individualidade independente das circunstâncias ou retrair-se como forma de contribuição ativa e passiva para evitar desconfortos aparentes, mesmo que dentro de si a realidade seja outra.

No décimo primeiro capítulo, os pesquisadores assumem a temática das “possibilidades de interfaces interativas para prática docente no contexto pós-pandemia”, a fim de discutir e analisar as possibilidades das interfaces digitais na educação no contexto pós-pandemia para a prática docente, elencando as contribuições das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, descrevendo os aplicativos digitais e suas aplicabilidades para a prática docente, bem como expondo alternativas metodológicas para o ensino a partir dessas tecnologias.

No décimo segundo capítulo, os estudiosos dizem que toda instituição escolar possui objetivos a serem alcançados e situações-problema a resolvê-los, e, através do Projeto Político Pedagógico, reúnem propostas de ações que definem e organizam os projetos educativos de maneira democrática e participativa, tendo em vista a escola como um espaço de formação de cidadãos.

No décimo terceiro capítulo, discorre-se acerca da educação inclusiva e suas particularidades, mostrando que ela precisa ser trabalhada de forma dinâmica e coesa com as especificidades dos alunos que a escola recebe hoje.

No décimo quarto capítulo, os pesquisadores discutem a ideia de educação ambiental, revelando que ela é uma modalidade de ensino muito importante para a compreensão do cenário atual, tanto nos aspectos sociais quanto no ambiental e cultural.

Desejamos boa aventura aos leitores!

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

PARTE I

DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

CAPÍTULO I

MACHISMO ESTRUTURAL: Uma análise do discurso nas escolas

Maria Graziela Correia dos Santos
Joaquim Cardoso da Silveira Neto

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração o discurso como um conjunto sócio-histórico e o sujeito como alguém que o profere e sente, será discutido como o machismo chega à sala de aula a partir de crenças limitadoras de gêneros. Para isso, foram consideradas as perspectivas metodológicas de estudiosos como Araújo (2015), Bonetti (2011), Castañeda (2006), Cisne (2015), Foucault (1971), Orlandi (1999), Rocha (2016), Silva e Mendes (2015).

Para a construção do artigo, é preciso enfatizar que se achou necessário dividi-lo em quatro partes. Na primeira, aponta-se que o machismo está, de maneira geral, presente em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas, limitando professoras e alunas. Será apontado, assim, que ele existe a partir de crenças patriarcais que inferiorizam a mulher e sustentam que o homem é o detentor do poder e do conhecimento, um ser escolhido para ser superior às componentes do sexo oposto.

Além disso, aponta-se que a mulher também acaba se tornando um sujeito que profere este discurso, violentando a si mesma e aos seus filhos de maneira inconsciente. Dito isso, será abordada a importância de o professor reconhecer quando este discurso é reproduzido em sala de aula pelos alunos a partir de uma formação social que é adquirida por eles, principalmente, em casa, tudo isso com o objetivo de destacar que a escola, instância que garante a aprendizagem e é uma das grandes desenvolvedoras e fomentadoras do senso crítico, deve trazer meios para que o aluno não expanda o discurso machista, mas que o transforme em dizeres que contemplem a igualdade de gênero.

Portanto, será trazido à tona o machismo estrutural que faz com que a mulher se viole e acabe propagando dizeres que a colocam em posição inferior, como mulher, para seus filhos, os quais absorvem e levam também, de forma inconsciente, para a escola esta forma de dizer que nega as mulheres. Assim, as mães

acabam ensinando também as suas filhas que elas devem ser submissas aos homens, e os filhos a tratarem mulheres de forma inferior.

Além disso, será trazido que o discurso machista tem como impulsionadores os dogmas cristãos repassados pela igreja, destacando que a mulher, a grande difusora do pecado, é o fruto da desgraça do mundo e do homem; e colocando o homem como um ser imaculado, que foi enganado pela mulher, fazendo com que esta sintasse culpada e o homem seja visto como aquele que pode tratá-la de forma punitiva sempre que achar necessário.

Também foi trazido o quanto até hoje as mulheres possuem seus direitos negados, pois, além de serem estupradas, não possuem, de fato, domínios sobre seus próprios corpos.

Na segunda parte, é discutida a importância de mostrar, aos alunos, sobre como o discurso machista não é absoluto e pode ser transformado pelos sujeitos, apontando, assim que a igualdade de gênero pode ser realidade um dia na sociedade.

Além disso, é reforçado novamente que o professor deve saber reconhecer quando os alunos trazem, a partir das suas vivências, este tipo de dizer para a sala de aula, e, assim, usar de metodologias para reverter a situação, mostrando a eles que a sociedade, como um todo, é vítima do machismo, mas que as mulheres sofrem mais do que qualquer outro ser com as suas consequências, sendo violentadas e tendo seus direitos constitucionais negados e violados.

Assim, será reforçada a importância da escola como instância influenciadora do aguçamento do senso crítico e transformadora do discurso machista, apontando que os educadores devem trazer para a sala de aula leituras que coloquem as mulheres no mesmo patamar social masculino. Por fim, visa-se também, a partir deste trabalho, apontar o quanto é contraditório que as mulheres ainda

sejam vítimas do machismo em um espaço que elas tiveram que lutar para conquistar: a escola. Na terceira parte, são trazidas considerações finais sobre tudo que foi discutido durante a construção do trabalho e na quarta e última parte serão apresentadas as referências que o embasaram.

Antes de começar a, de fato, apresentar as partes mencionadas, é de extrema importância que o leitor entenda o porquê da importância de escolher falar sobre a mulher e o discurso machista que a fere na sociedade como um todo. Tratar sobre este assunto é uma forma de apoiar lutas travadas por elas contra opressores, instâncias de poder e, principalmente, contra elas mesmas. Não é fácil ser violentada e julgada em todos os momentos e em quase todos os lugares só por ser mulher.

Mulher é a definição de um ser que não desistiu de buscar seus direitos por séculos mesmo quando as batalhas pareciam estar perdidas. Ser mulher não é apenas sinônimo de força, na verdade, é isso somado à inteligência, astúcia e sagacidade.

O mundo é marcado por gerações femininas que não param de sonhar com o dia no qual não precisarão mais temer andar nas ruas sem correrem o risco de serem mortas ou estupradas; o dia em que poderão vestir as roupas nas quais possam se sentir confortáveis sem que sexualizem seus corpos; o dia em que vão respeitar suas opiniões da mesma maneira que respeitam as dos homens; o dia em que vão confiar, de fato, em seus trabalhos porque elas também são capazes intelectualmente de fazê-los; o dia em que não vão mais pensar em comprá-las com flores, joias ou sexo depois de violentá-las, espancá-las, agredi-las; ou o dia em que não vão mais debochar de suas faces por optarem seguir suas vontades. A única coisa que elas querem, de fato, é respeito em casa, na rua, no trabalho ou em qualquer lugar ao qual cheguem ou habitem. As mulheres possuem vozes, mas ainda não são totalmente ouvidas.

2 ORIGEM DO DISCURSO MACHISTA E COMO ELE CHEGA À SALA DE AULA

Assim como se mostra presente em todas as instâncias sociais, não é de se assustar que o machismo também esteja presente nas escolas, entre alunos, professores, diretores e coordenadores, atingindo a todos e, principalmente, às mulheres. As regras patriarcais se sustentam em um discurso que foi formado por ideais que inferiorizam o gênero feminino quando comparado ao masculino. As mulheres, assim como todos que vivem em sociedade, acabam expandindo estes dizeres, por vezes, sem saber que está a violentar a si mesma.

Sobre o patriarcado e suas marcas na sociedade, Louro (1997, p. 69) traz que:

O patriarcado não é somente a dominação do homem sobre a mulher, mas também é um sistema de valores, símbolos e significados que se manifesta em diferentes espaços da vida social, como na cultura, na política e na economia, e que tem como objetivo a manutenção da hierarquia e da desigualdade entre os gêneros.

As mulheres não reproduzem o machismo de forma consciente, tudo isso é fruto do dizer, afinal “quando nascemos, os discursos já estão prontos e acabados, e nós é que entramos nesse processo” (ORLANDI, p. 33). Assim, o discurso já está posto. Tudo o que elas ouviram durante toda a vida em vários locais sociais, inclusive em casa e na escola, tomaram para si.

Segundo Michel Foucault (1971, p. 33), “não há discurso que não seja percorrido por outra linguagem; não há discurso que seja inédito”. Quando um professor ouve de uma criança insinuações machistas, infere-se que o discurso também é reprodução do que vem de casa, e não se deve culpar a mãe pela educação ou a criança por reproduzir o que lhe foi ensinado. O machismo é fruto de uma junção sócio-histórica, ou seja, o que é dito agora já foi dito antes e assim sucessivamente.

Infelizmente, muitas mulheres ainda acreditam que "toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, criá-los, cuidar deles depois de crescidos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e suave" (PERROT *apud* ROUSSEAU, 2007, p. 92). Foi ensinado às mulheres que elas deveriam cuidar dos homens e aos homens foi ensinado que não deviam respeitar as mulheres, já que eles deviam estar no controle de tudo e não elas.

Sobre a situação que a mulher vivencia há séculos, sendo ela violentada pelo sexo oposto, e sobre seu corpo ter sido ensinado que deve agir da mesma forma violenta e machista diante dos seus filhos, prática que é exercida de maneira inconsciente e naturalizada. Klein (2021, p. 47) traz que:

vivencia como algo "natural" o fato de ser reduzida em relação ao gênero masculino, mesmo que ocupe um cargo superior por exemplo, seja independente financeiramente ou mesmo sendo a única responsável pela renda familiar é ela quem será contestada sobre a casa, sobre filhos, sobre o seu companheiro.

Levando em consideração a situação reforçada por Klein, sobre a situação das mulheres no trabalho e em casa, é indubitável que as escolas falem sobre o discurso machista na sala de aula também, já que este ambiente deve ser um dos berços da transformação do discurso, através do desenvolvimento do senso crítico.

Sabe-se que todo ambiente possui regras, e não é diferente que as escolas tenham as suas, mas não é igualitário ditar que a aluna ou a professora, na escola, não possam se vestir como quiserem ou que elas devam se comportar de forma diferente dos alunos ou professores. Araújo (2015, p. 15) afirma que:

A vestimenta discreta e adequada, ou seja, o tamanho dos decotes, o comprimento das saias e shorts ou o uso de camisões ou blusas maiores por cima de calças legging ou outras roupas que destaquem muito a silhueta feminina geralmente é cobrada das professoras por parte dos

gestores, e na maioria dos casos quando a equipe gestora é formada exclusivamente por homens.

O gênero feminino vive sob estereótipos que o inferiorizam e o colocam dentro de um padrão que viola seus corpos, seus sentimentos e quem a mulher é. É dito o que a mulher deve e o que não deve fazer na escola, em casa, no trabalho e em qualquer lugar social em que seu corpo se faça presente.

Ela é tratada de forma diferente dos homens e, quando se opõe a isso, é dada como louca. Não é raro que se vejam por aí mulheres se culpando por coisas que não são somente suas responsabilidades, mas, mesmo assim, elas se sentem no dever de se justificar o tempo todo para os homens e para elas mesmas. Bonetti (2011, p. 86) comenta acertadamente que:

O sistema patriarcal, portanto, ao estabelecer dois setores no social, estava criando um processo de diferenciação sexual, ligado à expressão do “natural”. Ser homem, neste sistema, passa a ser sinônimo de razão, criação, autoridade, poder, e ser mulher, limitada a seu destino biológico, significa ser mãe, esposa, dedicada, cuidando de todos, das crianças, dos velhos, das famílias e dos doentes. Ou, caso recuse estas funções, ela passa a ser considerada prostituta, ou “histórica”, ou autoritária, ou masculinizada.

Enquanto criança, as meninas são ensinadas que mulheres devem se responsabilizar pelos afazeres da casa, devem cozinhar bem, limpar a morada, inclusive a bagunça que os homens fazem, e a se portar como uma dama, caso contrário, ouvem que nunca vão arrumar um bom marido, como se elas precisassem de um homem para protegê-las, guiá-las ou comandá-las.

Concomitantemente, os homens são ensinados que não devem chorar e que devem frear as suas mulheres, afinal “o sistema de valores de gênero e sexualidade na nossa sociedade atribui um valor negativo menor àquilo que é considerado feminino, criando discriminação contra as mulheres” (BONETTI, 2011, p. 94). É ensinado que tudo que vem da mulher deve ser passado pelos homens para que eles avaliem e aprovelem.

O machismo, que tanto violenta as mulheres, possui ideais formados que são repassados de geração para geração:

O machismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado, a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importantes. Assim, o machismo engloba uma série de definições sobre o que significa ser homem e ser mulher, bem como toda uma forma de vida baseada nele (CASTAÑEDA, 2006, p. 16).

Assim, tem-se que, apesar do sofrimento das mulheres, há um grupo que se beneficia sempre dos ideais patriarcais: os homens. Durante muito tempo, as mulheres não eram consideradas cidadãs, apenas seres físicos, e custou muito para que finalmente pudessem ter o direito ao voto, por exemplo. Suas conquistas e seus direitos atuais, constados na Constituição Federal de 1988, devem ser citados nas escolas, para que ambos os gêneros fiquem cientes disso e o discurso seja sempre transformado de maneira a favorecer a todos.

Como já dito, quando o sujeito profere o dizer, ele não está trazendo algo novo, por isso, não dá para dizer como de fato surgiu o discurso machista, mas é sabido como e porque ele se perpetua histórica e socialmente.

Sobre a influência da igreja e das escrituras bíblicas, Teodósio e Holanda trazem que:

A Igreja Católica difunde um imaginário social ligado às mulheres, a demonização, onde elas levariam a fraqueza aos homens e iriam acarretar o desvirtuamento da Igreja. Como instituição de grande poder social, a Igreja utiliza a figura de Eva, de acordo com o texto bíblico do Pecado Original, para alegar que o pecado cometido pela mesma refletia em todas as mulheres, sendo elas diretamente atreladas as tentações e disseminadoras do mal.

Apresentando aos alunos como se perpetua o machismo, é preciso destacar que a mulher é vista como submissa nas escrituras bíblicas, o que implica no discurso daqueles que as consomem, já que “os discursos religiosos estão diretamente interligados à questão de gênero, sendo fundamentada no patriarcado, em busca de normatização, estabelecendo papéis determinados para ambos os sexos” (KLEIN, 2021, p. 42).

Quem trataria uma figura que é destrutada e dita como pecadora de forma positiva? Somente aqueles que possuem um olhar crítico sobre o que leem podem analisar de várias formas sem que o ataque ao outro seja pertinente. Os professores precisam trazer para a sala de aula um novo olhar para os alunos que veem a bíblia como verdade absoluta, ou seja, que sustentam que a mulher deve continuar como submissa ao homem, servir-lhe sempre, fazer de tudo para agradá-lo, ser apenas aquela que serve aos filhos e ao marido.

Segundo Ribeiro (2000, p. 11):

[...] o comportamento de Eva determinou o fim da existência paradisíaca e abriu as portas à dor e à mortalidade. Ao desobedecer a Deus, Eva tornou-se diretamente responsável pela morte de toda a humanidade. Daí que seja associada ao demoníaco, que se afaste da imagem divina, e que ‘naturalmente’ tenha que submeter-se à vontade de um ser mais perfeito: o homem.

Percebe-se, assim, que a imagem que foi construída da mulher pelos dogmas cristãos foi de um ser que precisa ser domado, já que condenou a humanidade e precisa ser punida por isso. Assim, o escolhido para ser seu domador foi aquele que mais foi atingido por ela: o homem, o grande amigo de Deus.

Ainda sobre o que deve ser passado em sala de aula sobre os dogmas cristãos, é preciso fazer com que os alunos se questionem se não são as interpretações de tal discurso que favorecem as milhares de mortes e estupros de mulheres todos os dias no Brasil

e no mundo e a violência gratuita que mães, filhas, irmãs, tias, primas... mulheres (todas elas) vivem desde que nasceram.

Sobre as marcas do discurso machista baseado em crenças cristãs, Teodósio e Holanda trazem um caso que aconteceu em Pernambuco:

O caso mais recente que gostaríamos de abordar foi relatado no site do Jornal do Comércio, do estado de Pernambuco, trata-se da menina de dez anos que foi estuprada pelo próprio tio durante quatro anos, a vítima após os recorrentes abusos, engravidou e teve o aborto autorizado pelo juiz, já que o aborto em caso de gravidez decorrente de estupro é autorizado no Brasil. Após ter o pedido de aborto negado no estado do Espírito Santo pela equipe médica, a menina foi trazida para a cidade do Recife para realizar o procedimento no CISAM – UPE, onde o procedimento ocorreu no dia 16 de agosto de 2020. Uma multidão de pessoas se reuniu em frente ao hospital para tentar barrar o procedimento, entre essas pessoas estavam deputadas/os, vereadoras/es, integrantes da igreja católica e evangélica.

Pode-se inferir que, até hoje, mesmo com direitos constitucionais, a sociedade nega justiça à mulher, ao seu corpo, seu bem-estar físico e mental. O discurso patriarcal e bíblico condena o aborto, mas não condena o homem que pratica violências contra a mulher, ao invés de as pessoas se revoltarem contra aquele que violentou sua própria sobrinha foram tentar barrar um procedimento que era direito da jovem.

Os alunos precisam estar cientes que as marcas medievais ainda ferem as mulheres neste século e que, se o discurso não for transformado, tudo continuará como está, ou seja, mulheres que só possuem direitos no papel. O Estado só protege a mulher de maneira formalizada, constitucional e conceitualmente, mas, no dia-a-dia, milhares são estupradas pelos próprios parentes, dentro de suas próprias casas.

A quem estas mulheres, meninas e jovens devem recorrer, de fato, se não estão seguras em casa, nem nas ruas? A quem elas devem confiar as situações de violência que passam diariamente se não estão seguras em lugar algum?

Sobre o não cumprimento dos direitos das mulheres, Klein (2021) exemplifica a injustiça através de um caso que é recorrente na sociedade:

O que nos chama atenção é a grande quantidade de mulheres que em algum momento sofreu algum tipo de abuso ou violência, e houve um caso em particular que repercutiu em todas as mídias e redes sociais - um julgamento em que a mulher, “suposta” vítima de estupro tem os seus direitos violados de todas as formas possíveis, desde o ato em si, até o próprio julgamento, cuja sentença final é “estupro culposo”.

Assim, o homem é mais uma vez colocado como não praticante de um crime contra a mulher. É de fato preciso que isso seja debatido em sala de aula, fazendo com que os alunos se perguntem como um ser comete um crime contra outro que afeta a vítima psicológica e fisicamente e é dado como inocente. E se fosse ao contrário, será que a mulher iria ser compreendida?

É preciso mostrar aos alunos como o homem se aproveita do discurso machista para violentar a mulher em todas as instâncias e de todos os jeitos, inclusive, depois de morta:

Recentemente foi descoberta uma página no Facebook em que homens promovem estupro contra mulheres mortas. O grupo intitulava-se “Festa no IML”, homens que trabalham em necrotérios postavam imagens atreladas à necrofilia e despertavam sinais de desejo por estas mulheres (KLEIN, 2021).

Como inocentar homens que tripudiam de corpos sem vidas só porque estes são do sexo oposto?

O homem acaba tendo total liberdade de tripudiar da cara da mulher e de violentar seus corpos, já que a justiça nunca é feita da maneira correta. Apesar dos direitos constitucionais, as mulheres continuam sofrendo as consequências do discurso machista, mesmo depois de mortas, inferindo-se, portanto, que elas não têm culpa de serem abusadas, violentadas ou mortas, que não são suas roupas ou seus jeitos que estimulam os homens a violentá-las ou

matá-las, mas a ideologia patriarcal, a crença de que são inferiores àqueles que compõem o sexo masculino.

Sobre a violência vivida pela mulher diariamente Klein (2021) traz que:

A violência contra a mulher está presente em todos os espaços, a sua imagem é exposta e compartilhada em redes sociais em busca de prazer ou até mesmo de vingança por ex-companheiros que não aceitam o fim do relacionamento justamente por essa ideia de posse, e quando noticiadas a pergunta que geralmente fazem é “por que a mulher se submeteu a tirar fotos ou gravar vídeos que pudesse comprometé-la?” O homem mais uma vez sai impune e a vítima é considerada culpada nessa sociedade machista e patriarcal.

Não há explicações para um homem que, por vingança, decide expor sua ex-companheira nas redes sociais ou em qualquer ambiente no qual sabe que a mulher será julgada e coloca como errada na situação.

3 COMBATENDO O DISCURSO MACHISTA

Segundo Orlandi (1999), “não há começo absoluto nem ponto final para o discurso”, ou seja, o dizer pode ser transformado, reconstituído de uma forma igualitária pelos sujeitos. Assim, é preciso que os alunos saiam da escola reproduzindo um discurso que contemple os direitos das mulheres como cidadãs da mesma forma que contempla os homens, reconhecendo a igualdade de gênero.

Sobre a definição de gênero, tem-se o que Bonetti (2011, p. 92) afirma:

É a construção cultural sobre a diferença sexual. Se sexo diz respeito ao macho e à fêmea da espécie humana, porque eles têm corpos diferentes (pênis e vagina), gênero diz respeito aos valores dados às diferenças sexuais, que variam de sociedade para sociedade e dentro da mesma sociedade, nos mostrando que há inúmeras possibilidades de masculinos e femininos.

Assim, conclui-se que o gênero não deve ser visto como limitador de corpos, sejam estes femininos ou masculinos.

Para acabar com a crença de que o gênero feminino deve ser visto como inferior e o masculino superior, é preciso reconhecer que a violência gerada a partir do machismo existe e está presente também nas escolas, com isso, os alunos precisam aprender a reconhecer presságios machistas, tendo seu senso crítico aguçado através dos discursos igualitários trazidos para as salas de aula.

Sobre o discurso opressor presente nas escolas, Silva e Mendes (2015, p. 92) trazem que:

A opressão existe e está presente em nossa sociedade, nas instituições que a compõe. No caso da instituição escolar ela está presente nas relações empreendidas entre os meninos e as meninas e, também, entre os homens e mulheres que fazem parte dos grupos sociais.

Neste sentido, para que o discurso seja transformado, os livros, a escola e os educadores precisam estar preparados, munidos de metodologias igualitárias, assim alunos passarão a consumir conteúdos que definem os gêneros, sem crenças limitadoras, os quais entrarão na memória discursiva do aluno, fazendo com que ele passe a perceber a existência do machismo e a repreendê-la sempre que tiver contato, já que é preciso “diminuir os efeitos das discriminações nas relações de gênero e no processo de construção de novas relações entre homens e mulheres” (SILVA, MENDES, 2015, p. 97).

Assim, necessita-se trazer para a sala de aula o quanto estas mulheres foram torturadas quando não se colocavam a favor dos dogmas embutidos socialmente. Quando elas lutaram por seus direitos e, de alguma forma, se destacaram socialmente, foram queimadas e mortas por aqueles que não queriam ficar abaixo delas. Mas, mesmo assim, nas palavras de Rocha (2016, p. 2):

A subversão da mulher, considerada bruxa, instiga uma reflexão desta para além do discurso religioso. A ideia então vai ao encontro de pensar a bruxa enquanto uma construção sócio-histórica da mulher transgressora, empoderada, sobretudo em relação ao seu corpo.

Hoje, as mulheres ainda são tratadas com inferioridade, “por mais que atualmente [...] ocupem cargos importantes em seu local de trabalho, se trata de um número extremamente pequeno em relação aos cargos ocupados por homens, sem falar na diferença salarial de homens e mulheres” (KLEIN, 2021). Mesmo fazendo as mesmas funções que eles, elas “ganharam em média 20,50% menos do que os homens no 4º trimestre de 2021, contra 19,70% a menos no final de 2020” (ALVARENGA, 2022).

É preciso apresentar aos alunos a mulher como ser não inferior, ou seja, que possui a mesma capacidade intelectual do homem e que ela é um ser pensante e resistente.

Assim, é imprescindível que as meninas se vejam capacitadas a desenvolver métodos que tragam melhorias para o mundo e que se inspirem em nomes da ciência, história e da literatura, como a escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), mulher preta que revolucionou a literatura com seus livros que remetem à realidade da maioria das mulheres que são mães e, ao mesmo tempo, pais dos seus filhos e que precisam batalhar para sobreviverem; e Marie Curie (1867–1934), considerada a “mãe da física moderna”, campo da ciência ocupado, majoritariamente por homens.

Além destas, também é imprescindível trazer para a sala de aula nomes que inspiram, como: Cora Coralina (1889-1985); Cecília Meireles (1901-1964); Raquel de Queirós (1910-2003); Clarice Lispector (1920-1977); Lygia Fagundes Telles (1923-); Hilda Hilst (1930-2004); Adélia Prado (1935-); Hypatia de Alexandria (cerca de 351 a 370 d.C - cerca de 415); Anna Atkins (1799-1871); Florence Sabin (1871-1953); Ada Lovelace (1815-1852); Gertrude Bell Elion (1918-1999); Mária Telkes (1900-1995); e Nise da Silveira (1905-1999).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que o machismo estava presente no discurso antes mesmo dos sujeitos que o proferem hoje nascerem.

Assim, levando em consideração os direitos que as mulheres possuem e que estão documentados na Constituição Federal, é preciso reverter esta questão sócio-histórica a partir de dizeres que trazem à tona a igualdade e a liberdade dos corpos femininos.

Diante disso, o machismo não deve ser apresentado nas escolas como algo que educa os sujeitos, é preciso que os educadores mostrem que este tipo de dizer fere direitos e deveres dos cidadãos e tragam para a sala de aula que os gêneros não são diferentes ou limitadores, já que, em casa, é ensinado que o homem, comparado à mulher, “é um sujeito de poder, possuindo um domínio sobre ela, que, por mais que saibam que estão sendo violentadas seja moral, física ou de outras formas é internalizada a questão conservadora e patriarcal” (KLEIN, 2021). Percebe-se que é necessário deslegitimar a imagem que foi criada e repassada durante séculos da mulher como um ser que propaga o erro, o pecado, de acordo com as crenças religiosas cristãs.

O discurso machista, assim como qualquer outro, não sumirá da sociedade de uma hora para outra, mas pode ser transformado aos poucos, sendo a escola uma das maiores motivadoras para esta ação. No entanto, para isso, é indubitável que o ambiente escolar também seja um dos propagadores do discurso patriarcal.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Darlan. **Mulheres ganham em média 20,5% menos que homens no Brasil. G1, 2022.** Disponível em <<https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/mulheres-ganham-em-media-205percent-menos-que-homens-no-brasil.ghhtml>>. Acesso em: 29/08/2022.

ARAUJO, Manoela Maria. **O MACHISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: A verificação da existência de diferenças de tratamento entre alunas/professoras e alunos/professores no CED 14 de Ceilândia.** Brasília-DF, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB, 2015. Disponível em <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14574/1/2015_ManoelaM_ariadeAraujo_tcc.pdf>. Acesso em: 29/08/2022.

BONETTI, Alinne de Lima. Texto 3 – **Desigualdade de gênero**. In: JUNIOR, José Geraldo de Sousa; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias de. (orgs.). Introdução crítica ao direito das mulheres. Brasília: CEAD, FUB, 2011. (Série o direito achado na rua ; v.5), p. 91-95.

KLEIN, Janaina Luzia. **O catolicismo e a reprodução da desigualdade de gênero nas relações sociais de mulheres que vivem sua religiosidade**. Londrina, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2020.

ROCHA, L.; BELARMINDO, L.; PESSANHA, L. **Bruxa: uma construção histórica da mulher que conhece o próprio corpo.4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade**. 2º encontro Internacional de estudos de gênero: fundamentalismos e violências. Vitória/ES, 2016.

SILVA, Mavi Consuelo; MENDES, Olenir Maria. **As marcas do machismo no cotidiano escolar**. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 90-99. jan./jun. 2015.

CAPÍTULO II

O USO DE ARTICULADORES TEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONTO *O BLOQUEIO*, DE MURILO RUBIÃO

João Paulo Santos Oliveira

1 UMA INTRODUÇÃO TEÓRICA

A questão da leitura tem sido um desafio muito grande nas escolas, visto que discentes apresentam dificuldades centradas na identificação de palavras ou expressões que dão ênfase à passagem de uma ideia, ou seja, os articuladores do discurso. Eles são responsáveis pela coerência e conexão das orações, como diz Koch (2008, p. 83):

[...] os articuladores textuais têm a função de relacionar elementos significativos, ou seja, situar que o enunciado fala no espaço e/ou tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântica [...].

Observamos que no estudo da Linguística Textual assumidos por Koch (2008), os processos de articulação textual apresentam foco nos elementos lógico-semânticos, não enfatizando as configurações enunciativas. Adam (2008) e Bronckart (1999) observam elementos de articulação responsáveis pelo sentido do texto que estão vinculados a outras unidades de análise, como a articulação das sequências e de segmentos discursivos. Conforme Bronckart (1999), para analisar a estrutura global do texto, deve examinar o papel dos articuladores na construção da sequência textual e dos tipos de discurso, pois são elementos fundamentais para organização do conteúdo temático abordados no texto.

Observamos que a organização de uma sequência didática com gênero conto de terror corresponde a uma dificuldade, também, para professores. O gênero, em questão, rompe com a estrutura da narrativa convencional, não apresenta final feliz. Em muitos casos, não há uma ordem cronológica estabelecida, apresentando desfechos ambíguos e surpreendentes. Para observar o trabalho de carpintaria do texto, torna-se interessante analisar as condições de produção e forma como os segmentos textuais e tipos discursivos (Bronckart, 1999) são articulados. Para evidenciar essa experiência, selecionamos o conto *O bloqueio* de Murilo Rubião para aplicarmos o modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo com vista à construção de uma sequência didática com gênero conta

de terror.

Nesse contexto, observamos as diferentes estruturas presentes no gênero conto de terror como também a formato de organização temporal, na medida em que não existe uma cronologia, devemos utilizar os articuladores para permitir a passagem do tempo e situar o leitor e até mesmo gerenciar as vozes quando começa e termina a fala de um personagem.

Assumimos, nessa perspectiva, a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvida por Jean Paul Bronckart com apoio do grupo de Genebra contando com vários colaboradores na Suíça. Essa abordagem se apoia na corrente da psicologia da linguagem, adotando um quadro epistemológico geral que abrange o conjunto das ciências humanas (BRONKART 1997, 1999, 2009). Essa perspectiva tem como objetivo reconhecer como os textos funcionavam nas práticas sociais, a partir do seu processo de semiotização.

Conforme Bronckart ([1999] 2009, p. 69), na definição do ISD, os textos são “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” em outros termos.

O texto pode assumir várias abordagens em decorrência da situação de comunicação e o contexto é responsável por gerar a interação, com presença de agentes comunicativos, podendo assumir variadas formas, o qual pode nomear de gêneros textuais. Ele mesmo assume essa responsabilidade: Bronckart (1999/2009) postula a necessidade de compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto (ZANI; BUENO, 2017, p. 618).

Bronckart avalia a diversidade de gêneros textuais e afirma que não há uma limitação seguida de padrões específicos, em que se

pode avaliar em seu aspecto composicional:

Bronckart (2006, 2008, 1999/2009) propõe um modelo para analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, ou seja, um modelo de organização da arquitetura interna dos textos, concentrando-se na análise do folhado textual, composto: pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso e eventuais sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, constituídos pelas modalizações e pelas vozes presentes no texto (ZANI; BUENO, 2017, p. 618).

A investigação desses processos tomará por base o exercício de reflexão de um texto lido com objetivo de explorá-lo em suas diferentes nuances, em outras palavras será uma reflexão acerca da compreensão e sentidos atribuídos ao texto: verificar a lógica, coesão e coerência bem como por meio da capacidade de falar sobre a linguagem, reconhecer como objeto de estudo, ou seja, respectivamente os procedimentos epilinguísticos e metalinguísticos.

Dessa forma, o conhecimento e identificação dos articuladores presentes em um conto de terror são uma dificuldade aos discentes, sendo assim, este estudo tem pretensão de observar como esse gênero é planejado, modo que ele é composto por sequências textuais e vozes diferenciadas, mostrando como são articuladas. Para mais, com objetivo de efetivar esse processo, iremos reconhecer essas marcas através de experiência empírica a partir da leitura do conto *O bloqueio* de Murilo Rubião, centralizando nos mecanismos de textualização na perspectiva de facilitar a interpretação dos alunos.

Nesse contexto, observamos as diferentes estruturas presentes no gênero conto de terror como também a formato de organização temporal, na medida em que não existe uma cronologia, devemos utilizar os articuladores para permitir a passagem do tempo e situar o leitor e, até mesmo, gerenciar as vozes, assinalando quando começa e termina a fala de um personagem ou narrador. Assumimos, nessa perspectiva, a teoria

do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvida por Jean Paul Bronckart com apoio do grupo de Genebra contando com vários colaboradores.

Essa abordagem se apoia na corrente da psicologia da linguagem, adotando um quadro epistemológico geral que abrange o conjunto das ciências humanas (BRONKART, 1997, 1999, 2009). Essa perspectiva tem como objetivo reconhecer como os textos funcionam nas práticas sociais, a partir do seu processo de semiotização.

Conforme Bronckart ([1999] 2009, p. 69), na definição do ISD, os textos são “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” em outros termos.

O texto pode assumir várias abordagens em decorrência da situação de comunicação, e o contexto é responsável por gerar a interação, com presença de agentes comunicativos, podendo assumir variadas formas, o qual pode nomear de gêneros textuais, assumindo essa responsabilidade.

Bronckart (1999/2009) postula a necessidade de compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto (ZANI; BUENO, 2017, p. 618). Bronckart (1999) avalia a diversidade de gêneros textuais e afirma que não há uma limitação seguida de padrões específicos, em que se pode avaliar em seu aspecto composicional:

Bronckart (2006, 2008, 1999/2009) propõe um modelo para analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, ou seja, um modelo de organização da arquitetura interna dos textos, concentrando-se na análise do folhado textual, composto: pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso e eventuais sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização

enunciativa, constituídos pelas modalizações e pelas vozes presentes no texto. (ZANI; BUENO, 2017, p. 618).

Esta proposta realiza uma revisão do estado de arte a partir de retrospectiva de alguns estudos vinculados à Linguística Aplicada no Interacionismo Sociodiscursivo a fim de aplicar um modelo de análise textual para se aproximar da linguagem do conto muriliano. Observamos diversos desafios em relação ao processo de linearização textual responsável pela representação dos conteúdos temáticos apresentados no texto. Notamos que é preciso acompanhar as ações em uma relação espaço-temporal, a fim de configurar uma unidade de sentido.

Sendo assim, pretende-se analisar o uso dos articuladores como mecanismos facilitadores na interpretação e na compreensão de texto. Por assumir os preceitos do ISD, adotamos procedimentos de análise descendentes, isto é, partimos do contexto de produção que gerou o texto. Em seguida, observamos o papel dos articuladores na construção de entendimento da narrativa vinculada ao modo fantástico. Sobre o conto *O bloqueio*, de Murilo Rubião, podemos afirmar que:

O conto reverbera uma tendência comum nos contos brasileiros desse último século, especialmente após a década de 1970, ao representar uma atmosfera de incerteza, ambiguidades e eventos que contradizem a percepção do real. Tal característica representa uma tendência comum na literatura fantástica produzida pela maioria dos escritores do século XX e XXI: um período de deslocamentos que registrou muitas mudanças de paradigmas resultantes do período posterior a duas grandes guerras mundiais, mudanças nos meios de produção e de consumo, advento da tecnologia. O texto fantástico, passou a destacar o insólito inserido no cotidiano, com uma atmosfera dúbica, de conflitos e questionamento do eu. No século XX, após a publicação de *A Metamorfose de Kafka*, os estudos sobre o fantástico alcançaram expressão evidente e, nesse sentido, vem gerando diversas análises (NOGUEIRA; SOARES; 2019 p. 158).

Todorov (2003), ao caracterizar o fantástico, observa que algumas obras que exploram o insólito se configuram com encenações que exploram o absurdo, diante da vida íntima de uma

pessoa que sofre as opressões de uma sociedade. Neste contexto, Todorov (2003) menciona o romance *A Metamorfose*, de Kafka. Nessa obra, podemos notar um tipo de fantástico diferenciado que entra no plano simbólico. Sendo assim, Todorov (2003, p. 181) faz uma ampla reflexão sobre variação do fantástico, convencionalmente estabelecido.

No fantástico o acontecimento estranho ou sobrenatural era percebido sobre o fundo daquilo que é julgado normal e natural; a transgressão das leis da natureza faz com que tomemos consciência disso ainda mais fortemente. Em Kafka, o acontecimento sobrenatural não provoca mais hesitação, pois o mundo descrito é inteiramente bizarro, tão anormal quanto o próprio acontecimento a que serve de fundo. Reencontramos, portanto (invertido), o problema da literatura fantástica – literatura que postula a existência do real, do natural, do normal, para poder em seguida atacá-lo violentamente – mas Kafka conseguiu superá-lo.

O fantástico de Murilo Rubião difere daquele descrito por Todorov, pois remete às grandes reflexões filosóficas e psicológicas sobre o homem na vida urbana, aproximando-se da obra de Franz Kafka vinculada ao realismo mágico. A dimensão simbólica dos contos de Murilo sempre remete a elementos da vida inconsciente e aos medos reprimidos que exploram o tema da solidão humana de maneira metafórica.

A obra deste autor lida, então, com os conflitos do homem do século XX, situado no cotidiano da vida urbana. Neste contexto, evidenciam-se os grandes paradoxos do indivíduo que aparentemente têm a liberdade e o poder de decisão e, ao mesmo tempo, a fragilidade diante de pequenos incidentes e a hostilidades da vida social.

O nome do protagonista do conto *O Bloqueio*, de Gérion, fazendo referência ao personagem da mitologia greco-romana de um gigante com três cabeças que possuía muitos poderes e foi derrubado por Hércules. No plano simbólico, a figura mitológica demonstrava-se invencível, já o protagonista de *O Bloqueio* demonstra atitude de um homem atordoado com a demolição de um prédio que não possui os andares de baixo para poder sair.

Calvino (2004, p. 9) afirma que:

o elemento sobrenatural que ocupa o centro desses enredos aparece sempre carregado de sentido, como a irrupção do inconsciente, do reprimido, do esquecido, do que se distanciou de nossa atenção racional. Ai estão a modernidade do fantástico e a razão da volta do seu prestígio em nossa época. Sentimos que o fantástico diz coisas que se referem diretamente a nós, embora estejamos menos dispostos do que os leitores do século passado a nos deixarmos surpreender por aparições e fantasmagorias, ou melhor, estamos prontos a apreciá-las de outro modo, como elementos da cor da época.

Observamos que o fantástico do século XX se distancia do fantástico tradicional, apontando para um leitor que faz reflexões sobre a existência da vida na sociedade, explorando elementos alegóricos. O episódio do sonho de Gérion no início da narrativa *O bloqueio* anuncia fatos que estão por vir, demonstrando novamente a presença do alegórico. “Pegara novamente no sono e sonhou que estava sendo serrado na altura do tórax. Acordou em pânico”. Gérion acorda de um pesadelo que se vê sendo cortado por uma guilhotina. Os usos de comparações podem ser evidenciados pelos organizadores de comparação e similaridade que encaminha para o universo simbólico da narrativa.

2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO CONTO MURILIANO

Os textos de Murilo Rubião realizam representações oníricas e fantásticas que levam a reflexões filosóficas sobre a fragilidade humana diante de acontecimentos inesperados e insólitos. Os contos murilianos exploram temáticas, assim, o encontro do homem com situações absurdas sobre as quais o personagem não tem controle sobre os fatos. Observamos que existem passagens de sequências textuais e rupturas do mundo ficcional com o mundo ordinário. Sendo assim, é possível estudar como estão organizadas as representações do ponto de vista de sua linearização textual. Esses elementos contribuem para a construção dos discursos, evidenciando formas enunciativas de realização de conto fantástico vinculada à vertente do realismo mágico.

Conforme o pensamento de Bronckart (2006), os vários tipos de discursos são segmentações inseridas no texto, contudo, não equivale ao texto em sua propriedade. Cada tipo de discurso (relato interativo, discurso interativo, discurso teórico e narração) apresenta suas especificidades linguísticas que enfatizam a elaboração dos mundos discursivos (BRONCKART, 2008). Dessa forma, podem-se identificar as regularidades e as marcas linguísticas do texto de acordo com o modelo de análise textual proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, sob a organização de folhado textual.

Modelo para analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, ou seja, um modelo de organização da arquitetura interna dos textos, concentrando-se na análise do folhado textual, composto: pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso e eventuais sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, constituídos pelas modalizações e pelas vozes presentes no texto.

Além disso, antes de qualquer análise textual, Bronckart (1999/2009) postula a necessidade de compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto. (ZANI; BUENO, 2017, p. 618).

Para analisar os mundos discursivos Bronckart (2003) propõe a descrição minuciosa, enfatizando uma base:

- a) os mundos ou planos da enunciação e as operações psicológicas em que elas se baseiam; b) as configurações de unidades linguísticas que funcionam como tradutoras nesses mundos. Partindo do princípio de que a linguagem baseia-se na criação de mundos, Bronckart (2003, 2008) diferencia mundos ordinários, representados pelos agentes humanos, e mundos discursivos, criados pela linguagem a partir de duas decisões binárias. (GONCALVES, 2013).

Os tipos de discurso são definidos sob uma abordagem sociocognitivista, Cristóvão expressa uma definição dessa dimensão da infraestrutura do texto:

Para a distinção dos tipos de discurso, Bronckart (1997 / 1999) se baseia na descrição dos mundos e nas operações psicológicas subjacentes à produção textual, bem como na descrição das configurações de unidades linguísticas que caracterizam determinados segmentos do texto. Os mundos representados dos agentes são chamados de mundo ordinário (que reúne os três mundos representados: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) e os mundos discursivos, aqueles criados pela atividade de linguagem. Para a constituição dos mundos discursivos, dois conjuntos de operações se realizam. O primeiro conjunto se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. O outro concerne à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como à relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem. (CRISTÓVÃO, 2001, p. 61).

Na ótica de Cristóvão, é perceptível verificar a existência de mundos discursivos interligados a cada tipo de discurso. O reconhecimento da unidade é baseado por meio da observação das formas linguísticas específicas utilizadas em cada mundo, variando de acordo com o gênero de texto e a prática social que está vinculado.

Por meio dessa ótica, é possível descrever os tipos de discurso baseados na dimensão da infraestrutura textual. Conforme Rehfeld (2017), são ações da linguagem - unidade psicológica sincrônica que reúne as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos e sociosubjetivos. Ou seja, são operações psicológicas responsáveis pela produção do texto, retratam mecanismos linguísticos específicos, produzindo os tipos de discursos mencionados por Bronckart. Sobre a forma de organização das coordenadas dos mundos discursivos, podemos afirmar:

Organizam-se em dois eixos: o da relação do conteúdo temático com o espaço tempo da produção e o de sua relação com os parâmetros do contexto da ação de

linguagem. No primeiro caso, as coordenadas aparecem conjuntas ou disjuntas das coordenadas do mundo ordinário; noutro, como implicadas ou autônomas em relação a ele (REHFELD, 2017).

Enquanto que as coordenadas conjuntas e disjuntas são responsáveis por compreender sobre o conteúdo central relacionado às formas de produção inerentes ao mundo do expor; as segundas configuram-se distantes das condições de produção imediatas de interação verbal, consolidando o mundo do NARRAR (REHFELD, 2017). Do ponto de vista da agentividade dos produtores do discurso, as coordenadas podem ser implicadas e autônomas.

As primeiras mobilizam traços do agente produtor, de seu eventual interlocutor e sua situação no espaço-tempo, que se integram ao próprio conteúdo temático da ação de linguagem; as segundas caracterizam-se como indiferentes a essa mobilização. Ambas as coordenadas aparecem tanto nos textos da ordem do EXPOR quanto nos da ordem do NARRAR. Assim, temos um EXPOR implicado e um EXPOR autônomo, um NARRAR implicado e um NARRAR autônomo (REHFELD, 2017).

Debruçaremos no mundo do narrar, pois se adequa ao conteúdo temático que vamos trabalhar/analisar mais adiante, Dessa forma, faz-se acessível conceituar e diferenciar o que vem a ser mundo do narrar em sobreposição ao mundo do expor. Barros (2009, p. 185) diz:

Mundo do narrar: quando as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira disjunta das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem (exemplos: gênero fábula, parábola, conto); Mundo do expor: quando as representações mobilizadas não estão ancoradas em nenhuma origem espaço-temporal e organizam-se em referência direta às coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem em curso – em conjunção com tais coordenadas (exemplos: gênero verbete de enciclopédia, dicionário, lista telefônica).

A abordagem de Bronckart (2003) acerca dos tipos de discurso contribuem para a compreensão da infraestrutura do texto, podendo está relacionada ao modo de organização das

sequências textuais em variados momentos de análise da planificação textual. Para estudar as sequências textuais, Bronckart (2003; 2006; 2008, p. 217) se apoia em Adam (1992), definindo essas unidades da seguinte forma:

São unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições que, por sua vez, combinam diversas proposições podendo a organização linear do texto ser concebido como o produto de combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências.

Assim, Bronckart adota cinco tipos básicos de sequência: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*. Nesta pesquisa, destacamos a sequência narrativa, a fim de examinarmos a planificação e o uso de conectores no conto *O bloqueio* de Murilo Rubião.

Faz-se necessário lembrar as reflexões de Labov e Waletzky (1967) que caracterizam a narrativa como uma técnica verbal que assume o compromisso de recapitular experiências em geral, que são organizadas nos seguintes elementos ou fases: *Situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final*, não podem deixar de citar que não se segue em narrativa uma estrutura embaralhada e condensada, ou melhor, essa estrutura não é genérica a todas as narrativas, podendo haver variações no grau de complexidade como a título de exemplo, o conto de terror, pois não há uma estrutura tão clara de se entender.

A primeira fase, a *situação inicial*, em que se apresenta o estado de equilíbrio em que oferece informações acerca do personagem, lugar e tempo, onde todos os acontecimentos são desenvolvidos. A *complicação*, fase na qual há desencadeamentos e transformações da situação inicial. A ação se resume no desencadeamento de perturbações e pode está associada com a resolução, indicando o resultado da narrativa. A fase de *resolução*, segundo Bronckart (2003), indica uma leveza efetiva da tensão, ou seja, um ato de ressignificação. Por fim, a *situação final* é tratada como se fosse uma moral e o retorno de um novo estado de

equilíbrio (BRONCKART, 2003).

Só ressaltando o que dissemos antes, a sequência está subordinada às imposições do gênero, seguindo essa performance, cada gênero textual é definido a partir de uma sequência específica ou um conjunto delas, sendo responsáveis por organizar o assunto central de tal gênero. Após essa breve explanação a respeito da infraestrutura textual dos gêneros, direcionamos nossa discussão para uma análise desses procedimentos em uma narrativa, será o gênero conto de terror, para sermos precisos o título é *O bloqueio*, de Murilo Rubião.

A noção de contexto de produção desenvolvido por Bronckart (1999, p. 93) diz respeito ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esses padrões se referem, a título de exemplo, às condições do lugar, aos estados físico e psíquico do produtor, entre outros fatores.

Para Bronckart, esses fatores podem ser divididos entre dois: o mundo físico e o mundo social e subjetivo do agente. Dessa forma, as condições de produção exercem influência para a construção do texto, contudo, não há mecanização dos processos de representação dos conteúdos temáticos vinculados à organização dos textos. Assim, o contexto de produção está formado da seguinte forma: O mundo físico concebe que todo texto empírico se inicia a partir de um comportamento verbal de um agente mediante as coordenadas de espaço e tempo. Então, o texto empírico nasce a partir de uma interação de um contexto com o mundo físico, no qual, Bronckart (2009) afirma que pode ser definido em quatro momentos de produção: o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor / produtor / locutor e o receptor.

A segunda instância refere-se ao mundo social e ao subjetivo, correspondente a uma situação comunicativa, dotada de regras, normas e valores do mundo social. Bronckart (2009)

descreve, então, os parâmetros de interação que contribuem para compreensão das representações do agente-produtor. Neste caso, observamos os parâmetros que alicerçam o contexto de produção do conto *O Bloqueio*, de Murilo Rubião.

3 OS ARTICULADORES TEXTUAIS

Os articuladores textuais ou marcadores discursivos são palavras ou expressões linguísticas nascidas de classes como conjunções, advérbios, preposições que corroboram para criação de sentido de um dado texto. Eles se condensam a segmentos textuais de qualquer extensão como (períodos, parágrafos, sequências textuais ou porções maiores do texto) e dão contribuição para se compreender e interpretar um enunciado. Eles apresentam três funções de fundamental importância, por isso que, para Koch (2008, p. 83), são considerados multifuncionais, pois há três designações no texto, quais sejam: cognitiva, enunciativa e argumentativa:

[...] os articuladores textuais têm a função de relacionar elementos significativos, ou seja, situar que o enunciado fala no espaço e/ou tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção, etc.), assim como, sinaliza relações discurso- argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva.

Tornando esse estudo prático, os articuladores textuais são incisivos para construção de sentido do texto de um determinado discurso. Se aplicarmos os articuladores de maneira errônea, comprometemos na interpretação, ou seja, haverá uma dificuldade tanto de produção como de interpretação.

4 ANÁLISE COM VISTAS NO CONTO O BLOQUEIO

Vinte e nove anos depois da morte de Murilo Eugênio Rubião, considerado um dos maiores representantes do realismo mágico, suas criações de valores intelectuais, conhecidas por todo o Brasil e

mundo a fora, abre caminho para uma análise discursiva de uma das suas produções: *O bloqueio*, um conto bastante importante por apresentar inusitados temas sem saber ao certo como nomeá-la: surreal, fantástica, realista-mágica etc. (NUNES, 2012).

Homem de elevada cultura, Nasceu em 1º de julho de 1916, na cidade de Silvestre Ferraz/MG, que atualmente passou a se chamar Carmo De Minas também no Estado de Minas Gerais. Filho do senhor Eugênio Rubião e da senhora Maria Antonieta Ferreira Rubião, na qual sua linhagem já apresentava uma grande quantidade de escritores. Tem início a sua vida intelectual muito cedo quando termina o curso primário no Grupo Escolar Afonso Pena, em Belo Horizonte, após ter estudado em Conceição do Rio Verde e Passa-Quatro. Por conseguinte, nos idos de 1940, consegue impulsionar sua carreira com um título recebido, pois juntamente com outros colaboradores consegue ser presidente *pro tempore* da União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais.

O escritor graduou-se em Direito pela UMG, hodiernamente UFMG, Logo após as essas grandes conquistas, com grande fascínio pelo jornalismo é designado Diretor da Rádio Inconfidência de Minas Gerais. É convidado para lecionar nos Colégios Arnaldo e Sagrado Coração de Jesus. Além de exercer forte influencia no campo jornalístico, também exerceu função pública, foi chefe de gabinete no mandato de Juscelino Kubitschek e, por mais cinco anos, exerceu função de chefe de escritório de propaganda e Expansão territorial em Madri, onde foi elevado à embaixada brasileira. Uma das importantes ascensões de sua carreira no âmbito jornalismo foi à fundação do suplemento Literário do diário oficial de Minas Gerais. Nada mais consistente do que ler as próprias palavras do Rubião em um denominado autorretrato:

Comecei a ganhar a vida cedo. Trabalhei em uma baleira, vendi livros científicos, fui professor, jornalista, diretor de jornal e de uma estação de rádio. Hoje sou funcionário público. Celibatário e sem crença religiosa. Duas graves lacunas do meu caráter. Alimento, contudo, sólida esperança de me converter ao catolicismo antes que a

morte chegue. Muito poderia contar das minhas preferências, da minha solidão, do meu sincero apreço pela espécie humana, da minha persistência em usar pouco cabelo e excessivos bigodes. Mas, o meu maior tédio é ainda falar sobre a minha própria pessoa (SOUSA, 2020?).

Ademais, morre em 16 de setembro de 1991, com 75 anos, deixando ricas produções que segue uma linearidade em relação às características literárias, ao realismo mágico em que une situações inexplicáveis, inusitadas fugindo dos padrões lógicos, sendo responsável em grande parte em causar estranhamento. Suas obras são: *O ex-mágico* (1947); *A estrela vermelha* (1953); *Os dragões e outros contos* (1965); *O pirotécnico Zacarias* (1974); *O convidado* (1974); *A Casa do Girassol Vermelho* (1978); *O homem do boné cinzento* (1990). O conto *O bloqueio* trata de uma situação absurda, vivida pelo personagem principal.

O Gérion, que de maneira simplória, abandonou a sua filha e esposa, cansado de viver subalterno às vontades da esposa rica e grotesca que humilhava com frequência. Como forma de escape, refugiou-se para um apartamento em fase final de construção. Coisas incomuns acontecem lá. Gérion é extremamente incomodado por ruídos de máquina que destrói a base e a parte superior do prédio onde ele estava inserido. Percebe que seu apartamento está suspenso no ar, e sente a presença da máquina, à espreita, rodeando o seu apartamento, aguardando um deslize seu, para que possa enfrentá-lo. O desfecho do conto é baseado na entrada do personagem principal na sala, fechando a porta com a chave, condensado por mix de sentimentos: estarecido e ao mesmo tempo maravilhado ao se deparar com um arco-íris, emanado pelo maquinário fantasmagórico.

A princípio, deve-se mencionar uma característica muito importante nesse conto, ou melhor, é um marco quase canônico em contos dessa linhagem. Todorov (1975) ressalta o aspecto híbrido na elaboração de seus contos, condensando diferentes gêneros de

texto. No conto *O Bloqueio*, há a presença de três gêneros que se destacam: o conto de terror, a epígrafe e a mitologia.

Nesse conto, o gênero terror deve está associado ao gênero fantástico, pois, de maneira simplória, há uma união indizível, um faz empréstimos ao outro. O fantástico foge da lógica humana, da racionalidade, dessa maneira, o insólito também está apoiado nessa fugacidade. O terror em *O bloqueio* está assegurado na individualidade, afastamento de sua família Margarerbe: “Impedido de regressar à casa, experimentou o gosto da plena solidão” (RUBIÃO, 2010, p. 142). Mas também no espaço imaginário de obscuridade onde o Gérion vive.

Nos primeiros versos do conto, podemos avaliar isso no que tange às características do seu quarto: ausência de luz e grande nebulosidade: “A escuridão do aposento contribuía para fortalecer essa frágil certeza” (RUBIÃO, 2010, p. 139). Outra evidência é o surreal do apartamento, onde está levitado sobre o ar, sem a presença de outros apartamentos já que a personagem, com um de seus pés “(...) solto no espaço, retrocedeu transido de medo, caindo para trás” (RUBIÃO, 2010, p. 142).

Interessa-nos observar esse fenômeno na produção de Rubião (1974), visto que sobre o papel da epígrafe, elemento formal bastante recorrente em todos os contos do Murilo, pode perceber a presença de versículos bíblicos, em sua maioria, do Velho Testamento.

Segundo Jorge Schwartz (1982, p. 78), a função desses textos como a de “apontar de maneira sintética e simbólica, para os grandes temas a serem discutidos”. No entanto, no enredo, não se atribua conteúdo temático da bíblia, percebe-se, na passagem de anunciação sobre a reforma, diálogo de Gerion e o síndico observando que é uma profecia contida na epígrafe. Isso não é por obra do acaso, sendo que essa epígrafe é retirada do livro de Isaías, denominado profeta maior, por conta desse teor de anunciar o que

está por vir. Ressaltamos, ainda, as alusões ao universo mitológico para explorar a presença de símbolos universais, ilustrado pelo personagem Gérion.

Geryon pertencia à mitologia grega, dono de um magnífico e invejado rebanho de gado, dizem que de búfalos vermelhos e que ele foi roubado por Hércules. Este gigante frequentemente se apresentava com características monstruosas, que variavam de três homens unidos pela cintura, com seis mãos e seis pernas, a um único par de pernas, com três corpos de cintura para cima e alguns dizendo que tinha apenas um corpo, mas três cabeças. A verdade é que esse ser estranho tem muitas descrições (CASTANO, 2020).

Todas as alusões mitológicas encontradas no conto em questão são centradas na figura do Gérion, mesmo que exista uma diversidade de conteúdos relacionados a esse personagem, essa a mais coerente no que estamos analisando e em poucas analogias tudo se resumia em três partes. Isso é curioso, por que:

o número em questão, o qual sintetiza a “tríunidade” do ser vivo, expressa, também, em meio a outros tantos significados, uma ordem intelectual e espiritual, tanto a Deus quanto ao cosmos ou ao homem. Desse modo, pode-se afirmar que existe uma conjunção, isto é, uma união entre Céu e Terra (que representam, respectivamente, os números “um” e “dois”, sendo essa a razão para culminância da referida conclusão) (CHEVALIER; GREERBRANT, 1991).

Observamos a presença do número três em algumas partes de *O Bloqueio*, levando a considerar a existência de equidade mitológica mencionada. Primeiro fragmento: “Acendeu a luz e consultou o relógio: três horas” (RUBIÃO, 2010, p. 139); segundo fragmento: “- Dentro de três dias estará tudo acabado - disse, desligando o aparelho.” (RUBIÃO, 2010, p. 140), referente à extensão das obras sucedidas no prédio; “Embalou-se numa valsa dançada há vários anos” (RUBIÃO, 2010, p. 143).

Nesse conto, a narrativa é contada em terceira pessoa e o narrador é onisciente, fato importante para histórias insólitas, pois a onisciência sabe tudo o que ocorre com todos os personagens

além de todos os pensamentos e sentimentos gerando uma intimidade entre o narrador e os personagens, assim apontando um ambiente de inserção para o leitor. Chiapimpi (2008, p. 74) diz:

[...] A dramatização (integração do narrador na história, em primeira ou terceira pessoas) figura como mais eficaz que a onisciência (apresentação panorâmica dos fatos), justamente porque permite o apagamento do autor e o contato direto do leitor com a história.

Essa interação estabelecida no conto *O bloqueio* é responsável em causar neutralização no insólito em toda narrativa, isso é justo, pelo fato de o narrador aceitar esse ambiente de terror como algo natural. Dessa maneira, o leitor também acaba sendo induzido à aceitação.

5 CONCLUSÕES

A proposta inicial desta pesquisa foi conhecermos acerca das sequências textuais e os tipos de discursos apresentados no ISD, a fim de examinarmos o emprego dos conectores que ligam globais, responsável pela planificação textual e as configurações enunciativas.

Dessa forma, acompanhamos o processo de planificação textual, analisando regularidades enunciativas de acordo com o contexto de produção e as configurações linguísticas. Observamos que esses mecanismos ajudam no processo de compreensão e apreciação do gênero conto de terror de vertente vinculada ao realismo mágico, coligando o mundo do narrar virtual com elementos do mundo ordinário a fim de propor reflexões sociais de forma metafórica.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARROS, E. M. D. de. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. **RBLA**, Belo Horizonte, Vol.9, n. 1, 2009, p. 177-200.

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

_____. **A análise do signo e a gênese do pensamento consciente**. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

_____. **Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento**. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BERCHEZ, A., & NUNES, M.A. (2017). A mitologia fantástica em “O bloqueio”, de Murilo Rubião. In: M.Z. Cunha & L. **Menna, Fantástico e seus**. São Paulo: Centro de estudos das literaturas e culturas.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CASTAÑO, Iliana. **GERIÓN: MITOS Y LEYENDAS CON HÉRCULES**. Entre Mitos y Leyendas. Disponível em: <<https://entremitosyleyendas.com/c-griegos/gerion/>>. Acesso em: 7 Jan. 2021.

Gerión. Wiki Acampamento Meio-Sangue. Disponível em: <<https://acampamentomeiosangue.fandom.com/pt/wiki/Ger%C3%A9Don>>. Acesso em: 5 Jan. 2021.

GURGEL, Manoelito. O texto e o discurso nas abordagens do interacionismo sociodiscursivo e da análise do discurso francesa: conceitos teóricos, questões de análise e procedimentos metodológicos. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 08, n° 02, p. 171- 189, dezembro, 2016.

KOCH, I. G. V. As marcas de articulação na progressão textual. In: **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Murilo Rubião. www.murilorubiao.com.br. Disponível em: <<http://www.murilorubiao.com.br/criticas.aspx?pid=18>>. Acesso em: 5 Jan. 2021.

NOGUEIRA, Vilmaria Chaves; SOARES, Livia Maria Rosa. **O medo como efeito do fantástico em “O bloqueio”, conto de Murilo Rubião**.

RUBIÃO, Murilo. **O convidado**. São Paulo. Editora Quíron. 1974.

SCHWARTZ, Jorge. “Um mestre do Fantástico”. In: RUBIÃO, Murilo. **Murilo Rubião: Literatura Comentada**. São Paulo: Abril, 1982.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

WARLEY SOUZA. **Murilo Rubião**: vida, características, obras, frases. Brasil Escola. Disponível em:

<<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/murilo-rubiao.htm>>. Acesso em: 4 Jan. 2021.

CAPÍTULO III

ALTERIDADE, RIVALIDADE E VIOLÊNCIAS CONTRA ESTRANGEIROS NO BRASIL: Uma análise sobre o discurso xenofóbico

João Paulo Santos Batista
Joaquim Cardoso da Silveira Neto
Neemias Gomes Santana

1 INTRODUÇÃO

Os fenômenos migratórios acontecem de diferentes maneiras e por diversos acontecimentos, sejam eles: sociais, políticos, econômicos ou por conflitos e catástrofes naturais resultando em deslocamentos que podem ocasionar em grandes quantidades de pessoas deixando seus locais de origem em direção a outros territórios. Junto a esses deslocamentos, se criam aspectos de territorialidade e identidade que diferenciam aquele que veio de outro território, o estrangeiro, e o que nasceu e se sente pertencente a um local específico, o nacional.

Nesse ínterim, podem surgir ataques ou violências xenófobas, que perpassam sempre pela estranheza e rejeição a cultura e características daqueles considerados “não nacionais”, as violências podem surgir a partir de várias questões como, por exemplo, religiões e cultos diferentes dos habituados entre os nacionais, somando xenofobia ao preconceito religioso ou ainda o preconceito linguístico, que deprecia a língua falada pelo outro ou inferioriza o modo como o estrangeiro fala a língua nacional, seja pelo sotaque ou por desvios da norma culta.

A palavra xenofobia define bem tais características, vinda do grego, é a articulação entre as palavras *xénos* (estranho, estrangeiro) e *phobos* (medo), dando nome ao medo, recusa e rejeição ao estrangeiro. Essa percepção, de estranheza frente ao estrangeiro, pode gerar relações de violência física, psicológica e simbólica que, ao serem direcionadas contra um indivíduo, grupo ou comunidade, acabam por definir aspectos de poder e hierarquia em relações de identidade e territorialidade.

Essa divisão espacial na qual a xenofobia está inserida busca delimitar espaços e dividir grupos, para isso cria-se a ideia de um dentro e um fora a partir de símbolos que unem uns e afastam outros, fazendo com que o que venha de fora desse território delimitado seja estranho e sofra recusa (ALBUQUERQUE JR.,

2016, p.9). Logo, tal temática nos leva ao objetivo geral dessa pesquisa que, a partir de pesquisas ancoradas na análise do discurso de linha francesa, pretende construir reflexões sobre a xenofobia destinada a estrangeiros no Brasil e compreender como as violências aos imigrantes são atravessadas pelas ideias de alteridade e rivalidade entre nacionais e estrangeiros.

Essa pesquisa tem como recorte a constituição de enunciados de teor xenofóbico contra estrangeiros no Brasil. Para constituir o corpus para nossas análises, foram coletadas matérias jornalísticas e prints de discussões em redes sociais sobre o tema. Para essa seleção, usamos o recurso Google Alerts, que envia diariamente matérias jornalísticas específicas a partir do uso de algumas palavras-chave, como também, o mecanismo de busca do Google, o que resultou em um arquivo de materialidades com diversas notícias que envolvem a questão da xenofobia contra estrangeiros no Brasil.

Como aporte teórico e metodológico dessa pesquisa, utilizou-se algumas concepções da Análise do discurso de filiação francesa, como enunciado, sujeito e o próprio discurso, este definido como efeito de sentido entre interlocutores sócio-historicamente constituídos por Pêcheux (1969 [1990, p. 82]). Além deste, o trabalho também tem como aporte os estudos foucaultianos (2004; 2008), assim, compreende-se que o sentido de discurso, com o qual essa pesquisa se desenvolve, é aquele que não está posto em si mesmo, nem exclusivamente no sujeito que o produz ou em quem o assimila, mas em uma exterioridade sócio-historicamente construída que pode utilizar a língua, a fala, o texto verbal e outros sistemas semióticos, a exemplo das imagens, como existência material.

Esse trabalho está dividido em cinco sessões que compoem os objetivos e reflexões sobre o discurso contra estrangeiros no Brasil, separados da seguinte forma: introdução, com apresentação

do problema de pesquisa e o objeto escolhido, depois a abordagem teórico-metodológica com as concepções utilizadas durante a pesquisa e as diretrizes teóricas desse trabalho, em sequência uma sessão com reflexões sobre estrangeiridade e xenofobia, posteriormente as análises das materialidades escolhidas e por fim as considerações finais.

2 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As materialidades analisadas nesse trabalho fazem parte de um arquivo constituído durante o trabalho de iniciação científica deste pesquisador (2020/2021/UFS), dentro do projeto vozes em migração: discursos, imagens e representações de estrangeiridade/ brasilidade coordenadas no laboratório de Estudos de Discurso, História e Estrangeiridades (CNPq/UFS).

As regularidades encontradas no arquivo dessa pesquisa abarcam o uso do poder político contra estrangeiros, principalmente para angariar votos durante campanhas políticas, a maioria das matérias compiladas nesse quesito demonstra como políticos do município de Boa Vista (RR), que vem recebendo um grande fluxo de imigrantes, principalmente venezuelanos fugindo de crises sociais e políticas em seu país, atacam constantemente os estrangeiros residentes do município.

Retomando uma série de discursos políticos que utilizando do populismo e contrariando direitos democráticos, como o acesso a saúde e educação, para rivalizar nacionais e estrangeiros em um processo de discursos violentos contra imigrantes como demonstram os títulos a seguir: Candidatos a Prefeito em Boa Vista usam retórica anti-venezuelanos em campanha¹ e Venezuelanos no Brasil se mobilizam contra xenofobia em campanha eleitoral².

¹ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/10/candidato-a-prefeito-em-boa-vista-promete-fim-de-privilegios-de-venezuelanos.shtml>> acesso em: 08/11/2020

² Disponível em: <https://migramundo.com/venezuelanos-no-brasil-se-mobilizam-contra-xenofobia-em-campanha-eleitoral/> acesso em: 08/11/2020

Na segunda materialidade analisada, segue a constância do tema da rivalidade entre nacionais e estrangeiros, desta vez aparelhada por discursos que envolvem a estereotipia e a construção de imagens negativas sobre certos grupos de imigrantes.

A abordagem teórico-metodológica desse trabalho está ancorada nos estudos do discurso, na linha de análise do discurso francesa, em que se toma o problema do discurso e não os problemas do sistema da língua, ou seja, o que nos interessa é compreender os sujeitos do discurso e as produções de sentido e efeitos contidas nessas materialidades e não se ater, por exemplo, a problemas de níveis fonético-fonológico, morfológicos e sintáticos. Logo, é importante compreender que o entendimento sobre discurso nessa pesquisa está ligado ao discurso enquanto língua em movimento, como objeto histórico, produzido por um sujeito composto de assujeitamentos e não de um sujeito individual (FERNANDES, 2013).

Contribuindo para a compreensão teórica desse trabalho Cleudemar Fernandes (2013) explica que as condições de produção são os fatores que possibilitam as formações dos discursos, a partir de fatores históricos, ideológicos e sociais. Assim também, funcionam os sujeitos discursivos, em uma inter-relação com esses mesmos fatores, de modo que, esse sujeito, se aplique de maneira coletiva, heterogênea e polifônica.

Fernandes (2013), também explica as noções de memória discursiva, formação discursiva e interdiscurso que também compõe o entendimento dos conceitos essenciais na AD. A primeira, entendida como um corpo social-histórico-cultural coletivo, que diferentemente das lembranças de um indivíduo, se aplica de maneira mais ampla a uma coletividade social. A segunda é a que se ocupa de condições específicas para a formação do discurso, como sua época e espaço social e a terceira se constrói a partir da

relação de diferentes discursos, advindos de momentos ou espaços sociais históricos diferentes.

Certamente, as noções de recorte e enunciado também devem se fazer presentes, pois, tais conceitos fazem parte da base e estrutura dessa pesquisa. Assim, quando se escolhe seu objeto de pesquisa, como a xenofobia, é preciso focar em partes menores, fazendo recortes, que possibilitem uma melhor análise do objeto, nesse caso a xenofobia analisada nesse trabalho é especificamente a cometida contra estrangeiros no Brasil e suas análises serão feitas a partir de enunciados em mídias jornalísticas e redes sociais.

Ademais, a noção de enunciado, usada nesse projeto é aquela que se materializa em algo verbal ou não verbal (imagem), pode ser entendida como um conjunto aberto de articulação de discurso (SARGENTINI, 2005), que não precisa ser extenso e evoca outras vozes discursivas. Para isso, devem se atentar a duas figuras enunciativas, o locutor e o interlocutor, situadas no tempo e no espaço para que haja uma situação de enunciação.

Sendo assim, os discursos de teor xenofóbico serão analisados a partir de uma perspectiva que abarca o sujeito discursivo, o próprio discurso e o enunciado, levando em conta a temporalidade, o espaço e a situação na qual o discurso foi produzido. Outrossim, os sujeitos desses discursos produzem não um emaranhado de sentidos postos em si mesmos, mas uma heterogeneidade discursiva, marcada pelo atravessamento de diferentes vozes e um conjunto de formações sócio históricas que os possibilitaram de ser produzido.

3 REFLEXÕES SOBRE ESTRANGEIRIDADE E XENOFOBIA

A globalização e os novos modos de se comunicar tendem a transformar os países em espaços cada vez mais multiétnicos e multiculturais, fazendo o contato com as diferentes nacionalidades

e suas características sociais, culturais, linguísticas e afins serem um fator poderoso de soma e aprendizado. No entanto, o contato com as diferenças nem sempre é bem-vindo, como explica o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2016), quando diz, que nem sempre quando um homem enxerga outro homem ele vê humanidade nele.

O fato de as características humanas serem diversas, há muito é usado como agente de desumanização, hierarquização e preconceitos. Os corpos e suas cores, as diferentes formas e traços, as línguas e os adornos usados pelos povos espalhados pelo globo contemplam a derrubada de um ideal humano criado por muitos, que só enxergam em seus iguais à humanidade e tem a rejeição e a inferioridade como preceito às características do outro.

A ideia de uma identidade nacional construída a partir de uma adesão de similaridades entre aqueles que vivem em um mesmo território é divulgada e representada a partir da adoção de alguns símbolos por esse grupo, como uma língua, uma bandeira, datas comemorativas e atividades culturais. Para além desses símbolos, o sentimento de nacionalismo cria uma ligação entre os seus, os que vivem num mesmo território, e uma diferenciação entre aqueles que vêm de outro espaço, os estrangeiros.

Segundo Umberto Eco (2020), os nomes dados aos movimentos de mobilidade humana para outros territórios, que não os seus de origem, são também diferentes a depender de suas características, por exemplo, migração é quando um povo inteiro se desloca pouco a pouco de seu território, nesse caso, as migrações não podem ser controladas politicamente e podem modificar radicalmente os novos territórios habitados.

No caso das imigrações, se pressupõe que as pessoas decidiram por vontade própria se deslocar, seja pela busca de uma vida melhor ou por questões pessoais. Diferentemente dos refugiados, que são aqueles que precisam se deslocar

obrigatoriamente por motivos que envolvam os direitos humanos, sobrevivência e o bem-estar social como em guerras, catástrofes naturais e perseguições políticas (ECO, 2020).

Então, a estrangeiridade ou o sentimento de se sentir estrangeiro é estudado como uma nomenclatura ampla que pode abarcar todos aqueles que se deslocaram de seu território natural, perpassando por migrações internas, que acontecem em um mesmo território, ou externas, quando o deslocamento ocorre para outros espaços. Nesse sentido, pode-se refletir sobre como cada uma das pessoas existentes também possuem um pouco de estrangeiridade, de deslocamento e mudanças de espaços.

Na relação com um “estrangeiro” ou “estranho”, em um sentido positivo, porém, o que existe é um não-relacionamento. Nos contatos possíveis ele, o estranho, é sempre considerado como alguém de fora, como um não membro do grupo, portanto, as relações se dão a partir de um certo parâmetro de distanciamento objetivo, mas partindo das características essenciais de que também ele é um membro de um outro determinado grupo (SIMMEL, 2005, p. 269).

Nesse sentido, se encontra o nacionalismo exacerbado que é quando o sentimento de comunidade resulta em hierarquias, propaga distinções, violências e preconceitos contra os de outra nação, ampliando os sentimentos de xenofobia e impedindo o estrangeiro de viver em plena igualdade com os nacionais. Mas há distinções desses sentimentos, comuns entre países que foram colonizados, que costumam idolatrar aqueles que um dia foram colonizadores e inferiorizar outros, nesse sentido, pode haver diferenciação nos tratamentos feitos, por exemplo, à franceses e haitianos.

Logo, é possível revisitar a ideia de cordialidade brasileira (HOLANDA, 1955), nascido a partir de uma série de aspectos históricos e estruturais, advindos da formação do país e que descreve o nacional como um ser cordial. Em sua constituição se integra também “o mito das três raças” (DAMATTA, 1981) que

acreditava que a mistura de africanos, indígenas e europeus formariam uma única raça brasileira, sem levar em conta os aspectos que juntaram esses três povos em um único território e as noções de identidade que os diferenciavam.

Todos esses atravessamentos entre a xenofobia e outros tipos de preconceitos, marcado por questões de ordem interseccionais (étnico-racial, classe social, origem, língua etc.) demonstram como a rejeição ao estrangeiro pode ser complexa, podendo ser captada exclusivamente por distinção entre o nacional e o não nacional ou ainda ser atravessada por questões econômicas, raciais, religiosas, entre outras.

4 ANÁLISES

Nos enunciados a seguir, serão analisados fatores decorrentes da xenofobia e seus aspectos na esfera de circulação política e social. Na primeira imagem que circulou nas redes sociais, a partir do dia 13 de outubro de 2020, podemos observar um *flyer* da campanha de um candidato a prefeito de Boa Vista (Roraima) e um discurso que faz referência aos venezuelanos, caso sua eleição ocorra de modo vitorioso.

Figura 1: análise 1



Fonte: arquivo do autor

Na imagem, é possível visualizar um *flyer* de campanha eleitoral postado na rede social *Instagram*. Nela, o candidato à prefeitura de Boa Vista (RR), o então Deputado Federal Antonio Carlos Nicoletti promove a peça publicitária fazendo alusão às cores da bandeira nacional, discurso não verbal, o que já retoma uma memória discursiva sobre a ideia de nacionalidade (SARGENTINI, 2005). Destaca-se, também, o seguinte enunciado linguístico, discurso verbal: “Na minha gestão municipal, VENEZUELANO NÃO TERÁ PRIVILÉGIO”, como uma de suas propostas a serem aplicadas, caso fosse eleito. No entanto, ele não chegou a ser eleito. Ocorre que este enunciado foi objeto de polêmica e desconforto bilateral na fronteira naquela semana e as notícias de denúncias por xenofobia, racismo e demais tipos de discriminação contra estrangeiros se multiplicaram, como se vê nos títulos de 7 fontes entre 13 e 19 de outubro de 2020, apresentados no Quadro a seguir.

Tabela 1: Notícias compiladas

DATA	FONTE	TÍTULO DE NOTÍCIAS
13/10/2020	Folha BV	Embaixada da Venezuela se manifesta sobre publicação de candidato ³
14/10/2020	Folha UOL	Candidatos a prefeito em Boa Vista usam retórica anti-venezuelanos em campanha ⁴
14/10/2020	Roraima 1	Embaixada da Venezuela no Brasil condena declaração de Nicoletti sobre migrantes ⁵
15/10/2020	Migramundo	Venezuelanos no Brasil se mobilizam contra xenofobia em campanha eleitoral ⁶
15/10/2020	O Globo	Venezuelanos acusam candidatos à prefeitura de Boa Vista de ‘incitação ao preconceito e discriminação’ ⁷

³Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/POLITICA/Roraima/Embaixada-da-Venezuela-se-manifesta-sobre-publicacao-de-candidato/69645>. Acesso em: 02 ago. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/10/candidato-a-prefeito-em-boavista-promete-fim-de-privilegios-de-venezuelanos.shtml>. Acesso em: 02/08/2021.

⁵ Disponível em: <https://www.roraima1.com.br/2020/10/14/embaixada-da-venezuela-no-brasil-condena-declaracao-de-nicoletti-sobre-migrantes/>. Acesso em: 02/08/2021.

⁶ Disponível em: <https://migramundo.com/venezuelanos-no-brasil-se-mobilizam-contraxenofobia-em-campanha-eleitoral/>. Acesso em: 02/08/2021.

- 19/10/2020 **Estadão** Candidatos em Roraima são alvos de investigação do MPF por discriminação contra venezuelanos⁸
- 19/10/2020 **G1 Roraima** MPF abre investigação por suspeita de xenofobia em declarações de candidatos à Prefeitura de Boa Vista⁹

Fonte: produzida pelo autor

A crise econômica e social, presente na Venezuela, tem feito milhões de cidadãos fugirem ou migrarem de seu país natal para o Brasil, o estado de Roraima é uma das portas de entrada de grande número de venezuelanos, e isso tem gerado alguns conflitos e atos xenófobos entre aqueles que rejeitam essa nova população que, ao saírem de seu país em busca de bem-estar social e uma vida mais digna, encontram diferentes aspectos de rejeição.

Apesar de os venezuelanos, em situação de refúgio, que adentram no Brasil, estarem em uma situação de desamparo social e passarem por um processo de sociabilização de costumes e linguagens, para que, assim, estabeleçam uma nova vida e uma situação econômica digna, e, por isso, não se encontrarem em situação de privilégio, o candidato a prefeito de Boa Vista utiliza de mecanismos linguísticos para incitar ódio e rivalidade entre nacionais e estrangeiros.

Segundo Orlandi (2006, p. 15), “o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder”. Logo, é preciso compreender que as relações de poder-saber estão em constante dinâmica com a hierarquia e divisões sociais que podem colocar um sujeito em posição de poder e

⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/eleicoes-2020/venezuelanos-acusam-candidatos-prefeitura-de-boa-vista-de-incipitacao-ao-preconceito-discriminacao-1-24694246>. Acesso em: 02/08/2021.

⁸ Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,candidatos-em-roraima-sao-alvo-de-investigacao-do-mpf-por-discriminacao-contra-venezuelanos,70003481283>. Acesso em: 02/08/2021.

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/eleicoes/2020/noticia/2020/10/19/mpf-abre-investigacao-por-suspeita-de-xenofobia-em-declaracoes-de-candidatos-a-prefeitura-de-boa-vista.ghtml>. Acesso em: 02/08/2021.

privilégio enquanto outros em posições de subalternidade e sofrimento. Assim, a posição tomada por um sujeito que se candidata a um cargo institucional, político e de governante tem marcado um lugar de poder enquanto a posição de sujeitos que buscam refúgio está inserida em um lugar de vulnerabilidade.

Nesse sentido, o sujeito ao qual me refiro nesta pesquisa é constituído na inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz está um conjunto de outras vozes (FERNANDES, 2013, p. 20). Na formulação linguística, com destaque para algumas palavras em caixa alta onde se lê “VENEZUELANO NÃO TERÁ PRIVILÉGIO”, o sujeito discursivo como enunciador nega a realidade dos venezuelanos, que estão em situação de desamparo social causado pela crise naquele país, e cria uma fantasiosa questão sobre privilégios e o acesso dos estrangeiros a direitos básicos, protegidos pela constituição nacional, sem distinção de origem, nacionalidade e classe social.

Seu discurso, pautado em questões que retomam outros discursos xenofóbicos, que separam brasileiros e não brasileiros nas políticas sanitárias e de acesso a outros serviços básicos, é constituído a partir de ideais de nacionalismo. Na condição de gestor, ele deveria fomentar o acesso à saúde e à educação para todos aqueles que estão sob suas leis e território, mas o candidato denomina o acesso a políticas públicas e direitos básicos como um “privilégio” aos quais os venezuelanos não devem ter acesso ou indica que o acesso a esses direitos está sendo usado pelos estrangeiros enquanto sujeitos nacionais não os tem ou conseguem acessá-los.

O discurso ali inserido é atravessado por uma diferenciação entre nacionais e estrangeiros, deturpação de direitos institucionais, além daquilo que Todorov chama de discurso populista, em *los enemigos íntimos de la democracia* (2012), denominando como demagogia, atos como o do candidato a

prefeito, que consiste em identificar preocupações de grupos e propor soluções fáceis para resolve-las, mas impossíveis de aplicá-las, atos identificados facilmente em seus *slogans* de campanha.

Figura 2: Análise 2



Fonte: produzida pelo autor

Na segunda imagem a ser analisada, confere a notícia, veiculada pela revista *Carta Capital*, com o seguinte enunciado linguístico: “Sai do meu país!: agressão a refugiado expõe a xenofobia no Brasil”¹⁰, sob o texto se encontra um frame do vídeo que viralizou em 03 de agosto de 2017.

No vídeo, um refugiado sírio residente no Brasil é agredido verbalmente e ameaçado com dois pedaços de madeira por um homem em Copacabana, Rio de Janeiro. O estrangeiro, que vendia doces e salgados na rua, é hostilizado enquanto trabalha com típicos discursos xenofóbicos, aqueles que retomam uma memória discursiva de ações e discursos já ditos em outros momentos: “O nosso país tá sendo invadido por esses homens bombas, que matam crianças”, diz o homem.

¹⁰ Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/politica/saia-do-meu-pais-agressao-a-refugiado-no-rio-expoe-a-xenofobia-no-brasil/> > acesso em: 15 de junho de 2021

Segundo Foucault (2008, p. 204), o saber é “aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico”, nesse sentido, o saber é imbuído de poder e determina quem sabe ou se o que se sabe pode ser considerado válido ou não. Nesse sentido, o poder-saber constitui uma espécie de divisão entre aqueles que podem ou não acessar algo ou até determinado espaço.

No enunciado descrito acima, a formulação “nosso país” delimita uma divisão entre um “nós/nosso/meu” e um “eles/de outro lugar/não pertencente” que reverbera em uma rivalidade e um sentimento de “invasão” que quer destituir o outro de poder estar em determinado espaço. Logo, o sentimento de territorialidade e divisão entre nacionais e estrangeiros é evidenciado em uma das falas do agressor, destacada no título da reportagem. “Sai do meu país!”, o sujeito que produz o discurso evidencia o desejo de divisão e estabelece um dentro e um fora, além de uma relação de poder na qual o discurso evoca uma apropriação sobre determinado espaço e que a partir disso o sujeito poderia ordenar a saída de pessoas por quaisquer motivações.

Para Foucault (2004, p. 10), o sistema social possui uma ideia própria sobre a verdade e pode determinar de maneira própria se os discursos são verdadeiros ou não, permitindo com que as estruturas de regulação social possam “distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos” e decidindo “técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

Nesse sentido, a estrutura que determina o que é verdadeiro ou não pode estar em diversas instâncias da sociedade e influenciar o entendimento dos sujeitos. No caso dos estrangeiros esse processo sobre o que é ou não verdadeiro sobre eles pode advir com aspectos da estereotipia, que envolve um discurso “assertivo,

repetitivo [...] fruto de uma voz segura e autossuficiente que arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras” (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 30).

Logo, a propagação de imagens negativas sobre um determinado grupo pode se espalhar de maneira extensiva e contribuir para discursos e violências xenófobas como as retratadas no discurso “invadido por esses homens bombas, que matam crianças”. Nesse enunciado a ideia de que o estrangeiro é um “homem bomba que mata crianças”, por ser de determinada região, a Síria, demonstra como as imagens sobre um determinado grupo são constituídas e como a retoma de discursos através de uma memória social faz parte desse sujeito discurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As materialidades discursivas analisadas, nesse trabalho, demonstraram diferentes atravessamentos entre o estrangeiro e as violências sofridas por eles, esses aspectos revelam uma grande complexidade do tema e os recortes feitos para que se conseguisse explorar o objeto concluem que a intersecções entre as violências contra o estrangeiro que podem ir desde sua origem e sua imigração de determinado espaço a imagens construídas sobre um determinado grupo.

A partir das análises, podem-se observar esses diferentes fatores que envolvem os discursos xenófobos, perpassando por questões linguísticas, de território, populismo, política e violências. Ademais, pode-se destacar uma relação comum entre todas elas, a do sentimento de superioridade de uma sociedade ou grupo sobre outra, idealizar sua cultura como a melhor e a mais civilizada, seus costumes como normais e suas crenças e religiões como verdadeiras. Assim, rejeitam-se as complexidades e as diferenças culturais do outro, enaltecendo seu grupo, em detrimento dos

demais estrangeiros, produzindo a alterofobia, ou seja, a rejeição, o ódio ao estrangeiro.

A xenofobia é um dos grandes problemas da humanidade e precisa ser pesquisada, estudada e discutida constantemente, para que se aprenda cada vez mais sobre suas configurações e, assim, combatê-la. Para além da inclusão dessa pesquisa no debate social e no campo da pesquisa científica, sem que com isso se tenha a ideia de esgotamento desse assunto, o trabalho propiciou reflexões sobre a questão do estrangeiro no Brasil e espera-se que ele possa contribuir para estudos futuros em análise do discurso, filosofia, sociologia e outras áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Xenofobia**: medo e rejeição ao estrangeiro. São Paulo: Cortez, 2016.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DAMATTA, Roberto. Digressão: A Fábula das Três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: **Relativizando**: Uma Introdução à Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981.
- ECO, U. **Migração e intolerância**. Rio de Janeiro: Record, 2020
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso - reflexões introdutórias**. São Paulo: Claraluz. 2013.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luís Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ORLANDI, E. P. Análise do discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990.
- SARGENTINI, Vanice. **Noção de Formação Discursiva**: uma relação estreita com o corpus em Análise do Discurso. Porto Alegre: UFRGS/II SEAD. CD-ROM, 31/10 a 04/11/2005. (p.1-6).
- SIMMEL, Georg. **O estrangeiro**. RBSE. Vol. 4. n° 12.2005
- TODOROV, Tzvetan. **Los enemigos íntimos de la democracia**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L, 2012.

CAPÍTULO IV

REVISITANDO A REALIZAÇÃO DA LATERAL PALATAL NO NORDESTE

Adilson Wagner Oliveira de Matos

1 INTRODUÇÃO

Esse capítulo, como o próprio título já indica, tem como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre realização da lateral palatal em quatro estados do nordeste - Alagoas, Paraíba, Ceará e Sergipe -, a fim de analisar e sintetizar as pesquisas e estudos existentes sobre esse tema para identificar lacunas, avaliar a qualidade das evidências disponíveis e fornecer uma visão abrangente sobre esse tema. Os estados foram escolhidos de acordo com a familiaridade do autor com pesquisas sobre a realização da lateral palatal realizadas naqueles estados.

A partir da concepção de língua como fenômeno social, entende-se que ela pode ser usada de diferentes formas por comunidades distintas, gerando assim uma diversificação e variação nos seus usos. Para sociolinguística, o fato do mesmo código linguístico ser usado com variações dentro de uma ou mais comunidades não atribui a certa variante o *status* de correta e a outra o de errada, já que esses códigos sofrerão mudanças por estarem intrinsecamente ligadas à sociedade. Enquanto houver pessoas usando uma língua, essas variações serão inevitáveis.

As línguas vivas não ficam estagnadas, elas evoluem, estão em constantes mudanças. Contudo, muitas dessas variações não são percebidas pelos falantes, uma vez que elas ocorrem de maneira gradual.

Essa pesquisa, que será desenvolvida à luz da Teoria da Variação em Weinreich, Labov, Herzog (1968) e Labov (2008 [1972]), procurará explicar o comportamento variável através de uma revisão de texto sobre o tema, baseando-se no modelo teórico metodológico da Teoria da Variação e Mudança, conhecida também como Sociolinguística Variacionista, que surgiu em meados dos anos 60 através do linguista norte-americano William Labov, também pioneiro nos estudos sociolinguísticos, ciência que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a

atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais.

Esse novo modelo rompeu com a perspectiva de homogeneidade linguística, uma vez que reconhecia relações intrínsecas entre língua e sociedade, logo, a língua é reconhecida como heterogênea, por ser variável, e estar sujeita a constantes mudanças em suas estruturas. Essa heterogeneidade gera múltiplas alternativas para os falantes, entretanto algumas delas podem estar sob constante monitoramento, por serem consideradas socialmente “pejorativas”, a depender do contexto linguístico e social em que o locutor está presente.

Portanto, é possível observar que o código linguístico é regido por regras e normas sociais que regularizam o comportamento linguístico dos seus falantes, ou seja, o componente social é considerado como elemento condicionador durante a realização de processos linguísticos pelos locutores.

Por conseguinte, é notório que a Teoria da Variação se distancia das abordagens estruturalista de Saussure (2006 [1916]) e gerativista Chomsky (1965) de língua, tendo em vista que tais modelos entendem que a mudança linguística é condicionada apenas por fatores internos.

Dessa forma, é possível estabelecer uma relação entre os estudos Sociolinguísticos e a Fonologia de Uso, uma vez que ambas as teorias consideram o uso social e a interação, como modeladores da língua. A teoria da Fonologia de Uso, proposta por Bybee (2001), defende que a língua será modelada pelo uso, e que as variações linguísticas expressam generalizações que os falantes percebem a partir da experiência com o uso da língua.

[...] o foco na estrutura precisa ser complementado com uma perspectiva que inclua mais do que apenas estrutura, uma visão que inclua dois outros aspectos importantes do fenômeno da linguagem – o conteúdo material ou substância da linguagem e o uso da

linguagem. (BYBEE, 2001, p. 2, **tradução do autor**).

Segundo Haupt (2011), é necessário completar os estudos da estrutura da língua com o conteúdo material ou a substância da língua, os quais estão ligados à fonética e à semântica e incluir também nessa análise o uso da língua, o qual inclui todo o processamento e as interações sociais necessárias.

Tendo em conta os diversos processos de variação e mudança presentes no português brasileiro, esta pesquisa elege, como objeto de estudo, o fenômeno variável que atinge a consoante lateral palatal /ʎ/, considerando que há variantes dessa variável que estão coabitam na mesma comunidade de fala, porém não prejudicam a compreensão dos falantes.

Numerosos estudos como os de Cagliari (1974), Aragão (1996), Castro (2006), Brandão (2007), Ferreira (2011) e Santos *et al.* (2021) têm revelado que o segmento /ʎ/ contém quatro variantes concorrendo entre si, respectivamente [ʎ], [l], [j] e [Ø]. Sendo a realização [ʎ] a variante de prestígio e as demais [l], [j] e [Ø] as variantes inovadoras.

Tudo isso exposto e sabendo que a língua é um fenômeno social e que suas variações estão intimamente ligadas ao meio social e/ou à comunidade de fala do seu locutor, estando sujeitas a julgamento ou prestígio social, serão apresentados na próxima seção conceitos bases e trabalhos sobre a realização da lateral palatal nos quatro estados do nordeste selecionados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Teoria da Variação

Como citado anteriormente, a base teórica desta pesquisa será a Teoria da Variação Weinreich, Labov, Herzog (1968) e Labov (2008 [1972]) a qual entende que a língua passa por mudanças ligadas a fatores linguísticos e/ou extralinguísticos. Por ser um fenômeno social, a língua está em constante relação com a comunidade que a usa, logo para melhor compreensão do

desenvolvimento de variação e mudança linguísticas, é preciso considerar a vida social da comunidade em que ela ocorre, já que os aspectos sociais influenciam contínua e diretamente esse código.

Segundo Labov (2008 [1972]), “a variação social e estilística pressupõe a opção de dizer ‘a mesma coisa’ de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilística”.

Deste modo, apesar de manterem o mesmo significado referencial, as variantes exercem um significado diferente frente a sociedade. Algumas variantes são extremamente estigmatizadas por serem usadas por grupos considerados à margem da sociedade, ou por pessoas com baixa escolaridade, já outras podem ser amplamente aceitas, mesmo sendo consideradas inovadoras, por serem a variante de uso de grupos de prestígio e/ou com alta escolaridade.

Por outro lado, faz-se necessário observar também que, segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006), nem toda variação linguística acarreta em uma mudança linguística, entretanto toda mudança vem de uma variação. Dessa maneira, duas variantes podem continuar coexistindo até que uma das formas adquira maior aceitação social, gerando assim a mudança linguística. Ainda segundo Labov, o fato de duas ou mais variantes coexistirem em um sistema linguístico não significa que ele esteja, ou seja, instável, pelo contrário, mesmo as variações são regidas por restrições linguísticas e sociais.

3 FONOLOGIA DE USO

A teoria de fonologia de uso Bybee (2001) se faz imprescindível para melhor compreensão e análise desse capítulo, uma vez que para ela a língua é moldada pelo uso, e que a experiência do falante condiciona as variações linguísticas. Diante disso, as escolhas que os falantes fazem estão relacionadas a

vivências e experiências que tiveram, sendo essas escolhas condicionadas por aspectos sociais, estilísticos, individuais ou a uma adequação a variante dita de prestígio. O trecho a seguir deixa claro qual o foco de atenção dessa teoria:

O foco de atenção é de como as representações fonológicas são mapeadas a partir do uso da linguagem, e da relação entre a produção e a percepção na organização dos sistemas sonoros. O termo representações mentais é utilizado neste modelo para expressar os esquemas de generalizações apreendidos a partir do uso. (CRISTÓFARO, SILVA, 2011)

Segundo Bybee (2001), a frequência assume um papel essencial na implementação de mudanças sonoras e na configuração de componente fonológico, a autora sugere ainda duas maneiras de avaliar a frequência na língua: frequência de tipo (type frequency) e frequência de token (token frequency). A frequência do tipo corresponde à frequência de um padrão específico no léxico.

A frequência de token corresponde à frequência de ocorrência de uma unidade — geralmente uma palavra. Ainda nessa linha, ela explica dois tipos de mudanças sonoras: (1) as foneticamente motivadas, sendo estas as primeiras a ocorrerem devido à mudança que ocorre com o uso, ou seja, quanto mais uma palavra é usada, mais chances ela tem de ser modificada; (2) as mudanças sonoras sem motivação fonética que ocorrem devido a pouca frequência de uso, logo elas tendem a ter uma representação mais fraca na memória. Note que esta proposta incorpora uma dimensão social às mudanças sonoras.

3.1 Variação da Lateral Palatal

Foneticamente, Silva (2010) descreve /ʎ/ como palatal, pois “o articulador ativo é a parte média da língua e o articulador passivo é a parte final do palato duro”. Em relação ao modo de articulação, o som é lateral, pois durante sua produção tem-se uma parcial obstrução da corrente de ar no “trato vocal”, mas, mesmo

assim, o a é expelido pelas laterais da região bucal.

Como já citado anteriormente, diferentes pesquisadores como Cagliari (1974), Aragão (1996), Castro (2006), Brandão (2007) Ferreira (2011) e Santos *et al.* (2021) se debruçaram na análise desse fenômeno variável no português brasileiros e suas pesquisas têm revelado que o segmento /λ/ tem de quatro variantes concorrendo entre si, respectivamente [λ], [l], [j] e [Ø]. Tendo como variante de prestígio a realização [λ] a e as demais [l], [j] e [Ø] são variantes inovadoras.

Para Bergo (1986), a variação do /λ/ ~ /l/ é classificada como uma variedade regional, a qual está intrinsecamente relacionada a aspectos sociais, estilísticos ou individuais, ele salienta ainda que essa variação é um “fenômeno fonético de caráter individual ou regional, que consistem trocar-se um fonema palatal por um alveolar ou linguodental em consequência de não se apoiar devidamente a ponta da língua na abóbada palatina ao proferir aquele som”.

Ao sistematizar esses estudos, têm-se as seguintes variantes para a variável /λ/

1. Permanência do /λ/. Exemplos:

[palha ~ ˈpaλa], [ˈfilha ~ fiλa], [brincalhona ~ brincaˈlona].

2. Despalatização simples do /λ/ ~ /l/. Exemplos:

[mulher ~ mulˈɛ], [colher ~ kulˈɛ]

3. Iotização do /λ/ ~ /j/. Exemplos:

[milha ~ ˈmja], [filho ~ ˈfjo], [telhado ~ tejˈado]

4. Apagamento do /λ/ ~ /Ø/. Exemplos:

[melhorava ~ mioˈrava], [melhor ~ miˈo]

3.2 Variação em Alagoas

Já existem alguns estudos sobre a lateral palatal em Alagoas, estudos esses que descrevem com precisão as possíveis variantes nessa comunidade de fala. Será apresentado aqui um desses estudos, o qual foi considerado mais importante pelo autor por conta de seu detalhamento.

No trabalho de dissertação de Santos (2018), ela apresenta dados importantes sobre as possíveis pronúncias para a lateral palatal. Esse trabalho integrou o projeto - PORTAL 'Variação linguística no português alagoano que tem como objetivo principal compor um banco de dados de falares alagoanos. A amostra foi constituída por 144 participantes de 6 cidades alagoanas, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Maceió, Santana do Ipanema, São Miguel dos Milagres e União dos Palmares, sendo 24 de cada cidade.

Alguns critérios de inclusão foram exigidos ao selecionar os participantes (1) ter nascido no município, (2) não ter se ausentado do município por mais de 10 anos e (3) ter ambos os pais nascidos também no município, preferencialmente.

O objetivo de sua dissertação foi identificar e analisar os fatores linguísticos e sociais que influenciam os processos de despalatalização e semivocalização em falares alagoanos. Após a coleta, os dados passaram por análise acústica para identificar as variantes. O *corpus* foi constituído de 2.615 observações (dos quais 19% correspondem à despalatalização e 16% correspondem à semivocalização). As variáveis sociais consideradas foram o sexo/gênero, a cidade, a idade e a escolaridade. As variáveis linguísticas consideradas foram os contextos anterior e seguinte, a tonacidade, o tamanho da palavra e a frequência. Foram também analisados o indivíduo e o item lexical como variáveis de nível mais agregado. Para a análise estatística foram utilizados métodos de regressão multinível com o auxílio do software R.

Ao final do trabalho foi possível concluir que a semivocalização não sofre interferência de nenhuma variável linguística, mas foi favorecida por itens lexicais de frequência mais alta e que a despalatalização não sofre interferência da frequência, mas foi favorecida, principalmente, pelo contexto seguinte composto por vogais coronais, sendo esse processo caracterizado como fonologicamente condicionado.

Na análise das variáveis agregadas item lexical e indivíduo, foi possível concluir que a variação entre a semivocalização foi muito influenciada pelos indivíduos e pelos itens lexicais; o que já não ocorreu na despalatalização, que foi um processo linguístico e social mais generalizado, atingindo de forma mais geral os itens lexicais e os indivíduos.

Sendo assim, a autora caracteriza a palatalização como um processo de variação diatópica em Alagoas, sobretudo na cidade de Delmiro Gouveia. Já a semivocalização, ocorreu de forma mais homogênea e não apresentou realizações diferenciadas nas demais cidades.

Em relação à variável escolaridade, a autora pôde concluir que ela exerceu um grande papel no processo de semivocalização, mas com pouca influência sobre a despalatalização. Sobre a variável sexo/gênero, os resultados não foram tão conclusivos acerca da despalatalização e apontaram favorecimento do sexo/gênero masculino na semivocalização. Ao analisar a faixa etária, a autora concluiu que a despalatalização foi um processo de variação estável e que a semivocalização trata-se de um processo de mudança linguística em progresso, com tendência ao desaparecimento da variante semivocalizada.

3.3 Variação no Ceará

No Ceará, Aragão (1996) descreve a realização da lateral palatal na fala de Fortaleza. Para construção do *corpus* foram

utilizadas 13 entrevistas realizadas por pesquisadores do Projeto de Pesquisa Dialetos Sociais Cearenses, com informantes de 11 bairros de Fortaleza, entre a faixa etária de 10 a 40 anos, homens e mulheres, com níveis de escolaridade entre o 1º e 2º Grau, de classe média baixa e de profissões variadas, utilizamos uma amostragem de 6 informantes para um estudo da despalatalização, iotização e apagamento do /ʎ/ e do /ɲ/ nesta capital. Nesta pesquisa o autor procurou descrever e analisar a realização do /ʎ/ e /ɲ / do português falado em Fortaleza, sua despalatalização, iotização e seu apagamento, além de correlacioná-los aos contextos linguísticos em que foram produzidos. Para esse trabalho, só serão usados os dados relacionados a lateral palatal /ʎ/.

O objetivo da pesquisa de Aragão (1996) foi a descrição das realizações desses dois segmentos na cidade de Fortaleza para, assim, poder contribuir com a descrição desse dialeto nordestino.

Ao final do trabalho foi possível concluir que há a iotização de /ʎ/ em sílabas medial e final, no entanto há permanência d /ʎ/ tanto em sílaba medial quanto em final, a autora salienta que as vogais abertas / a - ε - o / posteriores ao /ʎ/ podem ter alguma influência nessa permanência.

Além disso, a autora esperava encontrar algumas outras realizações para /ʎ/, mas essas realizações não ocorreram ou só ocorreram uma vez, tais como: dupla iotização, como em [ga'ʎiɲu > ga'liyyu], despalatalização simples [ʎ > l], como em [mu'ʎε > mu'le], que não ocorreu nenhuma vez, e o apagamento do /ʎ/, que não ocorreu nenhum caso.

3.4 Variação na Paraíba

Na Paraíba, o trabalho de Freire (2011) trata, com muita precisão e aprofundamento, a realização do dígrafo “lh”, dígrafo que representa a lateral palatal na escrita, naquela com comunidade linguística. Esse estudo visa analisar como ocorre a realização da

lateral palatal em falantes da cidade de Jacaraú (Paraíba). Para a realização da pesquisa, foi montado um *corpus* com dados obtidos de fala natural de 36 participantes naturais da cidade por meio de entrevistas pessoais.

Alguns critérios de inclusão foram exigidos ao selecionar os participantes (1) ser natural de Jacaraú (Paraíba) ou morar nessa comunidade desde os cinco anos de idade, (2) nunca ter se ausentado de Jacaraú por mais de dois anos consecutivos.

O objetivo deste trabalho foi descrever os fatores estruturais e sociais relacionados ao uso de /λ/. Também houve interesse por parte do autor em analisar o comportamento dessa variável em textos do século XVIII e apresentar as representações arbóreas das variantes. O Programa Goldvarb X, foi utilizado para produção dos índices estatísticos e probabilísticos, selecionou as variáveis sexo (feminino), idade (15 a 25 anos), escolaridade (1° a 8° anos), contexto fonológico seguinte (vogal labial), contexto fonológico precedente (vogal coronal) e número de sílabas do vocábulo (trissílabos) como as mais relevantes para a fala jacarauense.

Ao final do trabalho, foi possível concluir que com relação ao *corpus* diacrônico, foi possível perceber que a variação do segmento /λ/ esteve restrita à realização de determinadas variantes, respectivamente, [l] e [j], o que o sinalizou possivelmente que esse processo de variação originou-se no século XIX na língua portuguesa. Além disso, foi possível notar também que na fala da comunidade investigada, o fonema lateral palatal apresentou quatro variantes [λ], [l], [j] e [Ø], com uma predominância da manutenção da lateral palatal, visto que 66,7 % das ocorrências são desse segmento.

Além disso, foi salientado também a relevância dos fatores sociolinguísticos para o fenômeno, pois os fatores sociais que foram considerados durante a análise foram selecionados como influenciadores da variação do segmento /λ/ nessa comunidade.

Ademais, essa variação também foi condicionada por fatores linguísticos: contexto fonológico seguinte e precedente e número de sílabas do vocábulo. Foi possível concluir também que as representações arbóreas das variantes linguísticas do fenômeno presente na pesquisa demonstram a naturalidade existente nesse processo de variação.

3.5 Variação em Sergipe

Em Sergipe, até o momento desta publicação, ainda não há muitos estudos em relação a esse fenômeno no falar sergipano e foi o que mais deixou o pesquisador intrigado. Todos os trabalhos existentes Nascimento (2004), Aguilera (2004) e Aragão (1999), que foram encontrados pelo pesquisador, estão relacionados ao ATLAS LINGUÍSTICO DE SERGIPE (ALS).

Esses trabalhos apontam para uma tendência de iotização no português falado em Sergipe. No entanto, a falta de trabalhos, fora os feitos através do ALS, deixou o pesquisador interessado, já que ele é sergipano, no desenvolvimento de tal investigação, uma vez que esses fenômenos, não só a iotização, mas outras variantes [λ], [l], e [Ø] também, são recorrentes no estado de Sergipe.

4 CONCLUSÃO

Como dito anteriormente, este capítulo visou apresentar uma revisão da literatura sobre realização da lateral palatal em quatro estados do nordeste - Alagoas, Paraíba, Ceará e Sergipe -, a fim de analisar e sintetizar as pesquisas e estudos existentes sobre esse tema, identificar lacunas, avaliar a qualidade das evidências disponíveis e fornecer uma visão abrangente sobre esse tema. Tendo em vista que diversos estudos como os de Cagliari (1974), Aragão (1996), Castro (2006), Brandão (2007), Ferreira (2011) e Santos *et al.* (2021) têm revelado que o segmento /λ/ contém quatro variantes concorrendo entre si, respectivamente [λ], [l], [j] e [Ø], sendo a realização [λ] a variante de prestígio e as demais [l], [j]

e [Ø] as variantes inovadoras.

Além disso, foi possível obter uma vasta visão teórica sobre os pressupostos teóricos que baseiam este capítulo, como a Teoria de variação e mudança de Weinreich, Labov, Herzog (1968) e Labov (2008 [1972]), a qual assume a língua como heterogênea, condicionada a restrições no que se refere ao contexto linguístico e social, e a Teoria de Uso de Bybee (2001), para qual as mudanças sonoras são fonética e lexicalmente graduais.

A partir das análises que foram feitas, foi possível ter uma visão abrangente de como essas variantes se comportam na região nordeste e validar a qualidade das pesquisas que estão sendo feitas nesse âmbito. Além disso, foi possível identificar uma lacuna em Sergipe a respeito de estudos que descrevam essa variável, uma vez que os únicos estudos que foram encontrados foram todos realizados através do ALS. Como perspectiva para novas pesquisas nesse âmbito, está o aprofundamento de pesquisas no estado de Sergipe relacionadas à realização da lateral palatal.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A. A Importância dos Estudos Fonéticos na Geolinguística para a Descrição do Português do Brasil. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 9–19, 2004. DOI: 10.5433/2237-4876.2004v7n1p9. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3709>. Acesso em: 30 maio 2023.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva de. **A despalatização e consequente iotização no falar de Fortaleza**. XIV JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE. Resumos. Natal: UFRN, 30/10 a 01/11 de 1996.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. A variação fonético-lexical em atlas linguísticos do Nordeste. **Revista do GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste)**, Fortaleza, ano 1, n. 2, p. 14–20, 1999.
- BERGO, Vitorio. **Pequeno dicionário brasileiro de gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BOERSMA, Paul, and WEENINK, David. 2006. **Praat: doing phonetics by computer** [computer program] version 4.4.04. <http://www.praat.org>.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Um estudo variacionista sobre a lateral palatal. **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p.

89-99, setembro de 2007.

BYBEE, J. **Phonology and language use**. Cambridge University Press, 2001. 238p

CAGLIARI, Luís Carlos. **A palatalização em português: uma investigação palatográfica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, 1974.

CASTRO, Vanderson Sant'Ana. **A resistência de traços do dialeto caipira: um estudo com base em Atlas linguísticos regionais brasileiros**. (Tese de Doutorado) - Campinas, SP: [s.n.], 2006

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Mass.: MIT Press, 1965.

FERREIRA, Milena Machado. **A variação da lateral palatal segundo transcrição do Banco de Dados Varsul**. Repositório Digital. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

FREIRE, Josenildo Barbosa. **Variação da Lateral Palatal na Comunidade de Jacaraú (Paraíba)**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

HAUPT, Carine. **Contribuições da fonologia de uso e da teoria dos exemplares para o estudo da monotongação**. REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, [S.l.], v. 19, n. 1, pág. 167-189, junho de 2011. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2557>>. Data de acesso: 18 set. 2022.

HELLWIG, B.; GEERTS, J. 2022. **ELAN** – Linguistic Annotator. Versão 6.4 Disponível em <<https://archive.mpi.nl/tla/elan/download>>

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos** I William Labov; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. -São Paulo, Parábola Editorial, 2008 [1972].

NASCIMENTO, Carina Sampaio. **A IOTIZAÇÃO DE / λ / NO ALERS # ALS**. Repertório institucional. UCSAL. Disponível em <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/2111>. Acesso: 30 de maio de 2023.

SANTOS, M. de F. R. Oliveira, A. A. de, Marques, A. K. L. de O., & Oliveira, A. B. F. de. (2021). “Já li conheço, mulé”: uma análise da despalatalização da lateral palatal. **Diversitas Journal**, 6(1), 1680–1698. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1147>. Data de acesso: 18 set. 2022.

SANTOS, Selma Cruz. **Variação na lateral palatal em falares alagoanos: despalatalização e semivocalização**. 2018. 66 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SASSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. – 27. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA, G. M. de O & PAIVA, M. A. Visão de conjunto das variáveis

sociais. In: SILVA, G & SHERRE, M. M. **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 336- 78, 1996.

SILVA, T.C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

PARTE II

DOS ESTUDOS LITERÁRIOS

CAPÍTULO V

UMA REFLEXÃO ACERCA DA POESIA HUGOANA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE THOMAS STEARNS ELIOT

Yonara Sousa Maltas

1 INTRODUÇÃO

O artigo pretende reunir dois grandes nomes da literatura mundial: Thomas Stearns Eliot e Victor Hugo com a justificativa de, a partir do pensamento e reflexões do autor anglo-americano, fazer uma análise do autor francês e de sua obra, especialmente a obra poética.

Thomas Stearns Eliot (1888-1965) foi um importante poeta, crítico e dramaturgo anglo-americano do século XX. Estudou literatura e filosofia em Harvard, língua e literatura francesa, além de filosofia na Sorbonne, tendo integrado o Merton College, pouco antes da Primeira Guerra Mundial. Em 1948, ganhou o Nobel de Literatura. Enquanto poeta e crítico literário, era adepto do *new criticism*, um movimento formalista que priorizava a análise pura do texto.

Victor Hugo (1802-1885) é tido por muitos como “um homem do seu século”, por sua importância para o século XIX. Em 1837, foi promovido a Oficial da Legião de Honra e, em 1841, foi eleito para a Academia Francesa. O escritor francês, não apenas foi escritor como também se envolveu diretamente com a política, foi eleito deputado em 1848 e senador em 1876 e 1882. Além disso, sua obra (em todos os gêneros) contemplam questões sociais, por exemplo: *Os miseráveis*, *O corcunda de Notre Dame*, *Os trabalhadores do mar*, *Os anos terríveis*, *O Papa*, *Religiões e Religiões*, *O último dia de um condenado*, entre outras.

O artigo é composto de três seções além da Introdução e da Conclusão. As seções seguem a ordem dos ensaios, a primeira é *A função social e Victor Hugo*, por meio do qual buscaremos compreender de que forma essa relação existe, a segunda é *Victor Hugo: um poeta menor?* em que verificaremos se o autor e sua obra podem ser assim caracterizados e, por fim, *A crítica para além da fronteira*, onde debateremos a crítica de explicação, o conhecimento

prévio do autor e seu contexto sócio-histórico para compreensão da sua obra.

O objetivo geral desse artigo é propor uma reflexão acerca dos poemas de Victor Hugo (poesia hugoana) a partir da perspectiva de T. S. Eliot e seus ensaios, por conseguinte, os objetivos específicos são: a) Identificar a função social da poesia hugoana, b) Averiguar se a poesia ou o autor podem ser considerados como “poesia menor”, e c) Ponderar o impacto dos conhecimentos biográficos e sócio-históricos na compreensão da poesia hugoana.

São hipóteses do presente trabalho: a) A obra de Victor Hugo, incluindo a obra poética, possuiu e possui importante função social, b) A poesia hugoana não é uma poesia menor e, por fim, c) O impacto do conhecimento biográfico e/ou sociocultural da poesia hugoana dependerá da obra e sua finalidade.

Para atingir os objetivos e evidenciar as hipóteses, utilizaremos o livro *De poesia e poetas* do autor anglo-americano Eliot, no qual estão reunidos dezesseis ensaios, o livro é dividido em duas partes e o presente artigo terá como base três ensaios, todos presentes na primeira parte, sendo eles: *A função social da poesia*, *O que é poesia menor?* e *As fronteiras da crítica*.

2 A FUNÇÃO SOCIAL E VICTOR HUGO

Quando Eliot escreve o ensaio *A função social da poesia*, levanta importantes reflexões, não apenas acerca da função social em si, mas da relevância da poesia como importante gênero por meio do qual o poeta consegue transmitir emoções e sentimentos próprios de determinado povo e sua cultura, de tal maneira que ainda que os versos sejam traduzidos será impossível sentir a mesma emoção.

[...] Um povo pode ter sua língua trasladada para longe de si, abolida, e uma outra língua imposta nas escolas; mas a menos que alguém ensine esse povo a sentir numa nova língua, ninguém conseguirá erradicar o idioma antigo, e ele reaparecerá na poesia, que é o veículo do sentimento. [...] Um pensamento expresso numa língua diversa pode ser praticamente o mesmo pensamento, mas um sentimento ou uma emoção expressos numa língua diferente não são o mesmo sentimento nem a mesma emoção (ELIOT, 1991, p. 30).

O autor ao justificar a escolha da prosa ao invés da poesia em alguns temas, fica subentendido que um dos motivos para que a prosa se encarregue de funções que outrora a poesia já foi responsável é consequência das transformações sociais:

[...] As Geórgicas de Virgílio, por exemplo, são poesia belíssima e contêm considerável dose de informação sobre a boa agricultura. Mas pareceria impossível, nos dias de hoje, uma obra atualizada sobre a agricultura que pudesse também ser poesia refinada: de um lado, o próprio assunto tornou-se muito mais complexo e científico; de outro, pode ser mais facilmente desenvolvido em prosa. Nem poderíamos, como o fizeram os romanos, escrever tratados astronômicos e cosmológicos em verso. O poema, cujo objetivo ostensivo é transmitir informações, foi suplantado pela prosa (ELIOT, 1991, p. 27).

Retomemos a questão em si: a função social da poesia. Para Eliot (1991) há um equívoco, talvez uma linha tênue, visto que “as pessoas suspeitam às vezes de qualquer poesia com um propósito particular, isto é, a poesia em que o poeta defende conceitos sociais, morais, políticos ou religiosos”, no entanto, também existem pessoas que “julgam amiúde que determinada poesia seja autêntica só porque exprime um ponto de vista que lhes apraz”. Em determinadas situações, a poesia que nos agrada pode ser autêntica tanto quanto o propósito do poeta cumprir uma função social.

Além disso, é preciso esclarecer o fator cronológico-temporal, uma vez que ao longo da história e da poesia, identificamos ciclos, fatos que se repetem ou que continuam sendo significativos,

servindo de inspiração ou possuindo determinada função social. Em relação ao último, o autor afirma:

É sempre possível, naturalmente, que a poesia possa desempenhar no futuro um papel distinto daquele desempenhado no passado; mas, ainda assim, vale a pena decidir primeiro qual a função por ela exercida no passado, seja numa ou noutra época, seja nesse ou naquele idioma, e de um ponto de vista universal. [...], Mas me parece pouco provável que se a poesia — e refiro-me a toda grande poesia — não exerceu nenhuma função social no passado, não é provável que venha a fazê-lo no futuro. [...] (ELIOT, 1991, p. 25-6).

Observemos parte da obra de Victor Hugo: *Odes et Ballades* (1826), *Le Dernier Jour d'un Condamné* (1829), *Notre-Dame de Paris* (1831), *Le Roi s'Amuse* (1832). A partir dessa pequena amostra, de gêneros distintos, é possível perceber que Hugo enaltece os feitos da monarquia francesa, como nos poemas em 1826. Mas, ainda que pessoalmente fosse apoiador da monarquia, Hugo não se permitiu cegar e expôs temas delicados para época (alguns ainda os são).

Foi a partir das obras supracitadas que Hugo trouxe para o público o debate acerca da pena de morte com seu romance em 1829, criticou a igreja e o governo ao retratar questões sociais em 1831, garantiu a “sobrevivência” da Catedral - demonstrando sua preocupação com a preservação cultural e, não esqueçamos, a censura sofrida pelo autor com sua peça em 1832 pelo seu teor crítico.

Ao ser deflagrada a revolução de 1848, Victor Hugo se entusiasma com os valores revolucionários e aproxima-se ainda mais das camadas miseráveis, rompe definitivamente com o partido da situação e passa a ter uma postura republicana. Foi eleito deputado, conseguindo ter maior visibilidade, destacou-se por sua eloquência e por sua radical oposição a Napoleão III.

Segundo Eliot (1991, p. 87), “a emoção e o sentimento são, portanto, melhor expressos na língua comum do povo, isto é, na

língua comum a todas as classes: a estrutura, o ritmo, o som, o modo de falar de uma língua expressam a personalidade do povo que a utiliza”. Essa poderia ser parte da explicação da popularidade de Hugo em todas as classes e perceber que poderia não apenas agir, mas também mudar opiniões e condutas de seus compatriotas, visto que ele era exemplo vivo dessa mudança.

Em dezembro de 1851 ocorre o golpe e Napoleão III se torna imperador. Victor Hugo torna-se inimigo declarado do monarca, precisando deixar o país. Inicialmente, refugiou-se em Bruxelas, infelizmente, seus filhos não tiveram a mesma sorte e acabam presos. No ano seguinte, em 1852, o imperador assina o decreto de expulsão de Hugo, oficializando sua situação, conseqüentemente, o manifesto *Napoléon Petit* é publicado como forma de resposta.

Fica evidente o quão envolvido emocionalmente o poeta estava quando escreveu seus poemas, peças, romances etc. Não apenas por ter sido diretamente afetado com a mudança na situação política francesa, mas também seu envolvimento para com o povo, ainda que tenha ficado em exílio por quase vinte anos. Segundo Eliot (1991), “[...] a poesia tem uma “função social” para o conjunto das pessoas da língua do poeta, estejam elas conscientes ou não de sua existência [...]”.

Refugiado, Hugo escreve ferozmente desde panfletos, romances e poemas contra o regime imperial. Em 1870, ocorre a guerra e a queda do império, Hugo finalmente regressa à França, sendo considerado um símbolo da resistência republicana. Retoma sua carreira política, sendo eleito duas vezes para o senado. Em 1885, Victor Hugo faleceu e recebeu homenagens fúnebres nacionais.

Observemos outra parte da obra do autor: *Les châtiments* (1853), *Les misérables* (1862), *Les chansons des rues et des bois* (1866), *Les travailleurs de la mer* (1866), *L’année terrible* (1872),

Religions et religions (1880), *L'âne* (1880) et *Théâtre en Liberté* (1886).

Diferente da primeira amostra, a produção acima é pós-revolução de 1848, ou seja, Hugo que outrora era monarquista, agora possui valores republicanos. No entanto, não há uma mudança completa, pois como visto anteriormente, o escritor francês já possuía um olhar crítico e não se omitia. A mudança, talvez, esteja no tom. O tom torna-se mais agressivo e temos um autor mais maduro, consequência da idade e das experiências, boas e ruins, vivenciadas.

Dentre as obras pós-revolução, alguns temas são recorrentes, tais como: a religião, as diferenças sociais, condições de trabalho e crítica ao governo. *Théâtre en Liberté* (1886) é uma obra póstuma que reúne algumas peças, todas com o caráter crítico e considerada por alguns, como tão boas quanto as peças de Shakespeare.

Há um aumento considerável na produção poética e se outrora Hugo enaltecia os feitos da monarquia, prontamente enaltece ou, no mínimo, conta sobre os feitos dos franceses ao longo das guerras que estiveram envolvidos direta ou indiretamente. As críticas à igreja e ao Papa são mais explícitas, por suas ações, omissões ou conformidade em favor da monarquia e contra o povo miserável. Há ainda em que o poeta busca fazer uma comparação entre diferentes religiões.

Outra importante reflexão proposta por Eliot (1991) está na duração e vivacidade das obras escritas “no calor do momento” ou “com motes populares”. Para ele o “fato de o poeta estar utilizando sua poesia para defender ou atacar determinada atitude social não interessa”. E conclui que “a verdadeira poesia sobrevive não apenas à mudança da opinião pública como também à completa extinção do interesse pelas questões com as quais o poeta esteve apaixonadamente envolvido”.

Deste modo, a função social da poesia de Hugo não se limitou ao século XIX e ao povo francês que vivenciou as lutas pela implementação da república, mas, exerce até hoje um importante papel para identidade nacional e fortalecimento enquanto povo/nação:

[...] pode-se dizer que se estende a influência da poesia; [...] no decurso do tempo, ela produz uma diferença na fala, na sensibilidade, nas vidas de todos os integrantes de uma sociedade, de todos os membros de uma comunidade, de todo o povo, independentemente de que leiam e apreciem poesia ou não, ou até mesmo, na verdade, de que saibam ou não os nomes de seus maiores poetas [...] (ELIOT, 1991, p. 33).

É possível constatar que as obras de Hugo permanecem “vivas”, sendo lidas até os dias atuais, nos mais diversos países, contrastes sociais e idiomas. Entretanto, far-se-á necessário admitir que a poesia já não tem a mesma força e popularidade de outrora, e ainda assim Victor Hugo continua sendo um dos principais autores e poetas sociais.

A produção poética de Hugo está em total sintonia com o povo francês do século XIX, desde os eruditos aos que lutaram nas ruas, ele próprio esteve nas barricadas antes de precisar refugiar-se. Para Eliot (1991) “o grande poeta terá algo a dizer a seu compatriota em qualquer nível de educação” e Victor Hugo assim o fez!

3 VICTOR HUGO: UM POETA MENOR?

Em outro ensaio, Eliot faz uma reflexão acerca da “poesia menor”. No entanto, desde o início o autor esclarece “não me disponho a oferecer, nem no princípio nem no fim uma definição de poesia menor”, visto que ao fazer tal definição “ela poderia nos levar à expectativa de que chegássemos a um acordo definitivo sobre quais são os poetas “maiores” e os poetas “menores”.”

Sendo assim, o autor anglo-americano aborda o tema a partir das antologias, para tal ele considera os diversos gêneros de antologias poéticas:

A abordagem mais direta, suponho, é considerar os diversos gêneros de antologias poéticas, pois uma associação da expressão poesia menor faz com que esta signifique “a espécie de poemas que só lemos em antologias”. [...] Uma espécie de antologia, que se justifica por si mesma, é aquela que inclui poemas de autores jovens, aqueles que permanecem inéditos ou cujos livros não são ainda suficientemente conhecidos (ELIOT, 1991, p. 57).

O escritor exemplifica alguns dos tipos de antologias encontradas e sua função, os exemplos são de antologias ou de determinado período da literatura inglesa, mas podem facilmente serem substituídos por qualquer outra nacionalidade:

As antologias que dispõem de mais ampla circulação são naturalmente aquelas que, como o Oxford book of English abrangem a totalidade da literatura inglesa até a geração mais recente; ou aquelas que se especializam num determinado período do passado; ou, ainda, as que abrangem a história de alguma parte da poesia inglesa, ou, afinal, as que se restringem à poesia moderna' das duas ou três últimas gerações, incluindo poetas vivos que já conquistaram certa reputação (ELIOT, 1991, p. 59).

Utilizando os critérios adotados até o momento, como enquadrar a poesia hugoana e/ou o poeta Victor Hugo? Fato é que outrora Hugo já foi um autor jovem, mas tal fato fora superado séculos atrás, no entanto, alguns livros ou poemas podem continuar a ser inéditos em outros idiomas, para os quais não houve tradução, podendo fornecer material para uma antologia.

Os poemas hugoanos são encontrados em antologias que abrangem a sua língua materna e, principalmente, ao período do século XIX e dedicados aos poetas românticos. Cumprindo sua função de preservar a história e os poetas que marcaram época.

Eliot, ainda ao tratar das antologias, alerta para a importância da descoberta de poetas por meio das antologias, a formação do gosto pessoal do leitor e para o fato de todos termos um ponto cego:

[...] Mas até mesmo uma boa antologia constituída de peças curtas pode proporcionar algum conhecimento, que vale a pena adquirir, acerca daqueles poetas de que não gostamos. E da mesma forma que todos devem ter seu gosto pessoal por certa poesia à qual outras pessoas não dão valor, assim também, desconfio, todos têm um ponto cego relativamente à obra de um ou mais poetas que devem ser reconhecidos como grandes. (ELIOT, 1991, p. 61)

Verdade que dificilmente alguém possuirá toda a obra de determinado autor e, além de possuí-la, tenha lido sua obra por completo, sendo assim, o ponto cego é algo compreensível e, talvez, mais comum do que imaginemos. Ao analisar “o ponto cego” e a obra de Victor Hugo, no contexto brasileiro, detectamos com certa facilidade a sua existência, visto que suas obras mais conhecidas são em prosa e, no Brasil, *Notre-Dame de Paris* e *Les misérables*, são comumente citadas e não necessariamente lidas. Apesar da grande produção poética, *Les Odes* e *Ballades*, talvez seja a mais conhecida e, também, não necessariamente foi lida.

Posteriormente, o autor foca sua análise para a reputação dos poetas:

Eu diria então que há uma espécie de ortodoxia quanto à relativa grandeza e importância de nossos poetas, embora haja muito poucas reputações que permanecem inteiramente inalteradas de uma geração para outra. Nenhuma reputação poética jamais permanece exatamente no mesmo lugar (ELIOT, 1991, p. 69).

Essa reflexão é fácil de constatar, visto que Victor Hugo foi um dos autores mais relevantes do século XIX e boa parte do século XX, quando teve um impacto direto e indireto nos escritores brasileiros, com leitores fiéis e adeptos de seus ideais, entretanto, não é tão lido no século XXI.

Uma das importantes conclusões que Eliot chega ao fim desse ensaio sobre “poesia menor” é o fato de haver divergência mesmo onde existe um consenso:

[...] Nenhum grande poeta terá talvez inteiramente a mesma significação para dois leitores, não importa quanto estejam eles de acordo no que respeita à sua estatura: é mais provável, portanto, que o modelo de poesia inglesa jamais seja exatamente o mesmo para duas pessoas, de modo que, no caso de dois leitores igualmente capazes, determinado poeta poderia ser, para um deles, de maior importância e, para o outro, de menor envergadura [...]. (ELIOT, 1991, p. 72)

Portanto, pode existir o consenso quanto a estatura do autor e do poeta Victor Hugo e, ainda assim, haver divergência acerca de determinada obra, por exemplo, para um leitor *Les voix intérieures* pode ser a melhor obra do escritor francês e considerar *L'année terrible* uma obra de menor importância, enquanto outro leitor pode pensar o contrário, tal fato não torna nem o autor e nem sua obra uma poesia menor, uma vez que far-se-á necessário considerar o gosto, a opinião do indivíduo e do leitor.

4 A CRÍTICA PARA ALÉM DA FRONTEIRA

Enquanto poeta e crítico literário, não raramente Eliot tinha sua figura associada ao *new criticism*, um movimento formalista que priorizava a análise pura do texto ao invés de trazer para a crítica elementos da biografia e do pensamento do autor ou seu contexto sociocultural. No entanto, em seu ensaio *As fronteiras da crítica*, o escritor e crítico já reconhecia a necessidade e importância de cada geração produzir sua própria crítica e embora seja algo aparentemente óbvio, fato é que sempre houve uma hierarquização e permanência dos críticos anteriores em relação aos contemporâneos.

Há muitos anos salientei que toda geração deve produzir sua própria crítica literária, pois, como disse, “cada geração traz à contemplação da arte suas próprias categorias de julgamento, faz suas próprias exigências artísticas e desenvolve seus próprios usos da arte”. [...] eu tinha em mente, pelo menos, o fato de que cada geração, ao examinar uma obra-prima do passado a partir de uma perspectiva diferente, é prejudicada em sua atitude por um número de influências maior do “que aquele que se exerce sobre a geração precedente” (ELIOT, 1991, p. 141).

Esse artigo pode, inclusive, ser um excelente exemplo de como a relevância de críticos do passado continuam atuando no presente ou considerar como o encontro de três séculos em prol da análise literária: a autora do artigo representando o século XXI, que utiliza ensaios de um escritor e crítico do século XX (Eliot) para analisar um autor do século XIX e sua obra (Victor Hugo).

O autor já havia percebido, na ocasião, uma mudança tanto no perfil dos críticos quanto do seu público-alvo:

[...] o crítico de hoje pode ter um contato algo diferente com o mundo e estar escrevendo para um público algo distinto daquele em que viveram seus antecessores. Tenho a impressão de que uma crítica séria está sendo agora escrita para um público diferente, mais limitado, ainda que não necessariamente menos numeroso, do que aquele do século XIX (ELIOT, 1991, p. 143).

Entretanto, Eliot (1991) voltava seus olhos e atenção para chamada crítica de explicação, praticada por boa parte da crítica contemporânea da época e “que tem sua origem no ponto em que a crítica se confunde com a erudição e em que a erudição se dissolve na crítica, pode ser caracterizada como a crítica de explicação por meio das origens.”

O *new criticism* é um movimento formalista que priorizava a análise pura do texto contrária ao uso de elementos da biografia e do pensamento do autor ou seu contexto sociocultural. Nesse ensaio Eliot deixa evidente sua conformidade com tal movimento em mais de uma ocasião.

Alguém pode explicar um poema ao investigar aquilo de que ele é feito e as causas que o produziram; e a explicação pode ser uma preparação necessária à sua compreensão. Mas para compreender um poema é também necessário — e eu diria que, na maioria dos casos, é ainda mais necessário — que nos esforcemos por captar aquilo que a poesia pretende ser; poder-se-ia dizer embora há muito tempo eu utilize esses termos com absoluta segurança que nos esforcemos por captar sua inteléquia (ELIOT, 1991, p. 150-151).

Na citação acima, o autor admite ser possível explicar um poema e como ele fora feito, mas a afirmação inicial é contraposta com ressalvas para demonstrar que tal conhecimento não seria o suficiente para compreender de fato um poema. Eliot ainda afirma:

[...] Estou mesmo disposto a sugerir que há, em toda grande poesia, algo que deve permanecer inexplicável, por mais completo que possa ser nosso conhecimento do poeta, e que é o que mais importa. Quando o poema é escrito, algo de novo acontece, algo que não pode ser explicado por nada do que se passou antes. Isso, creio eu, é o que entendemos por “criação” (ELIOT, 1991, p. 153).

Nesse aspecto, concordamos com a afirmação, visto que por mais que possamos desvendar e explicar cada estrofe, cada verso, jamais seremos capazes de entender ou explicar a “criação” e, como sugerido, sempre existirá algo que permanecerá inexplicável: a criação.

Como visto anteriormente, há um conhecimento da vida de Victor Hugo, conhecimento da vida enquanto escritor, além do conhecimento da sua vida privada, pública e política. Tal conhecimento é consequência de pesquisas acerca do escritor francês, como também da sua biografia e é nesse ponto que apesar de concordar com várias afirmações e reflexões de Eliot, ocorrem nossas maiores divergências.

Concordamos com a ponderação do escritor:

[...] Não devemos identificar a biografia com a crítica: a biografia é geralmente útil por fornecer uma explicação que pode abrir caminho a uma compreensão ulterior, embora também possa, ao dirigir nossa atenção para o poeta, nos afastar da poesia. Não devemos confundir o conhecimento — informação fatural relativa ao período em que o poeta produziu, às condições sociais em que viveu, às ideias correntes em sua época e que estão implícitas nas obras que escreveu, ao estágio da língua em seu tempo — com a compreensão de sua poesia (ELIOT, 1991, p. 158-9).

Contudo, discordamos de que “ao dirigir nossa atenção para o poeta”, conseqüentemente tal fato irá “nos afastar da poesia”. Por

tratar-se de Hugo o contexto sócio-histórico-cultural está presente em sua obra, independente do gênero, sendo assim, acreditamos que ter tal conhecimento nos aproxima do poema. Eliot (1991) não descarta totalmente a importância desse conhecimento, apenas acredita que ele possui uma função limitada, “[...] pode ser uma preparação necessária à compreensão da poesia; além disso, tem ele um valor intrínseco enquanto história, mas para a avaliação da poesia isso só nos pode conduzir até a porta: cabe-nos descobrir a maneira de abri-la[...].”

Deste modo, o conhecimento biográfico de Victor Hugo e sócio-histórico da época (século XIX) são uma preparação necessária para compreender sua obra, no entanto, levam-me apenas até a porta da poesia hugoana, cabendo a mim descobrir como abri-la: compreendê-la enquanto algo único, que faz parte de uma totalidade.

Eliot admite que a relevância do conhecimento biográfico não é algo que pode ser generalizado, variando de acordo com o poeta em questão:

O problema de saber até que ponto a informação sobre o poeta nos ajuda a compreender sua poesia não é tão simples quanto se imagina. Cada leitor deve responder a ele por si mesmo, e deve fazê-lo não de modo genérico, mas em circunstâncias particulares, pois isso pode ser mais importante no caso de determinado poeta e menos importante no caso de outro (ELIOT, 1991, p. 151).

Concordamos com a afirmação do autor, pois como já fora dito, é improvável falar ou analisar Victor Hugo sem levar em consideração o contexto sócio-histórico. Porém, para analisar outros poetas, de séculos passados ou poetas vivos, talvez não haja essa necessidade ou não tenha a mesma importância, podendo deste modo focar apenas no texto/poema em si. No entanto, havia uma outra constatação feita por Eliot, um número crescente de críticos contemporâneos adotava a “explicação da poesia mediante o exame de suas fontes”, independentemente de haver uma relação

necessária para sua compreensão, “um método que atende às exigências de um bom número de leitores desejosos de que a poesia lhes seja explicada em termos de algo mais” (1991, p. 153).

Agora existia um dilema, pois não era apenas algo restrito ao público acadêmico ou aos críticos literários, os leitores passam a ter interesse e querer conhecer, saber mais sobre a vida dos autores e o contexto em que suas obras foram escritas. Em relação tal constatação, Eliot reformula e reafirma o objetivo da crítica literária “promover a compreensão da literatura e o prazer que dela se obtém [...]”.

Por fim, é possível constatar que a demanda de leitores interessados na vida dos autores iniciada no século XX efetiva-se no século XXI, como também a “crítica explicativa”. Ainda assim, uma última reflexão feita por Eliot, mantêm-se atual e necessária:

Se, em matéria de crítica literária, colocarmos toda a ênfase na compreensão, correremos o risco de escorregar da compreensão para a explicação pura e simples. [...] Se, por outro lado, supervalorizarmos o prazer, tenderemos a cair no subjetivo e no impressionismo, e nosso prazer não terá outro proveito senão o do entretenimento e do simples passatempo. (ELIOT, 1991, p. 159-0)

5 CONCLUSÃO

Em 1915, Eliot fixou residência na Inglaterra e naturalizou-se em 1927. O autor fez uma reflexão do fato e seu impacto na obra *The art of poetry (A arte da poesia)*: Minha poesia não seria o que é se eu tivesse nascido na Inglaterra, e não seria o que é se eu tivesse permanecido nos Estados Unidos. É uma combinação de coisas. Mas, nas suas fontes, na sua força emocional, ela vem dos Estados Unidos.

Acreditamos que esse seja um fato importante, no mínimo curioso, visto que Eliot como demonstrado ao longo do artigo, especialmente no último capítulo, faz ressalvas para os

conhecimentos acerca da vida dos escritores, mas admite que há um impacto na sua obra por um fato ocorrido em sua vida pessoal.

Deste modo, reforçamos que a obra e a vida pública de Victor Hugo foram dedicadas a temas como a desigualdade social e a luta em prol dos direitos civis. Sua postura, outrora monarquista, tornou-se republicana e liberal após a Revolução de 1848. Hugo é desde então “celebrado como artista, mas também como ativista político, é dono de uma obra monumental que abrange poesia e prosa, ficção e realidade, texto verbal e não-verbal” (REIS, 2019, p. 23).

Consideramos que o objetivo geral foi amplamente contemplado, tendo em vista que houve uma reflexão da poesia hugoana e do autor a partir da perspectiva de T. S. Eliot, presente nos ensaios escolhidos. Os objetivos específicos foram igualmente atingidos e as hipóteses comprovadas:

- a) Foi possível identificar a existência de uma importante função social na obra de Victor Hugo, inclusive nos poemas hugoanos.
- b) Concluímos que nem o autor e nem sua obra pode ser considerada como poesia menor, no entanto, reconhecemos que possa haver divergência a depender de quem virá a mensurar e sua finalidade.
- c) Não há como separar a vida e a obra de Victor Hugo dos acontecimentos do século XIX, portanto, há um impacto intrínseco, no entanto o impacto poderá ser maior ou menor a depender do objetivo e finalidade de quem fará a leitura.

Finalizo, portanto, com outra citação do Eliot, que nos permite refletir acerca da poesia antiga e da poesia contemporânea a partir e, principalmente, de cada um de nós enquanto leitores:

Há, por conseguinte, uma proporção a ser observada entre nossa leitura da poesia antiga e da poesia moderna. Eu não confiaria no gosto de ninguém que jamais leu alguma poesia contemporânea, e certamente não confiaria no gosto de alguém que não leu nada além disso. [...] O problema não é, como parece para muitos leitores, o de tentar gostar de alguma coisa de que vocês não gostam, mas de deixar sua sensibilidade livre para reagir naturalmente. [...] É difícil responder ao mesmo tempo a duas perguntas: "É bom, quer eu goste ou não?" e "Eu gosto disso?". (ELIOT, 1991, p. 74)

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Junia (org.). **Victor Hugo**: disseminações. Vinhedo, Editora Horizonte, 2012.
- ELIOT, T. S. A função social da poesia. In: **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 25-37
- ELIOT, T.S. O que é poesia menor. In: **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 56-75.
- ELIOT, T. S. As fronteiras da crítica. In: **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 140-160.
- Ê REALIZAÇÕES. **T. S. Eliot**: biografia, frases, livros e poemas. Biografia, Frases, Livros e Poemas. 2018. Disponível em: <https://www.erealizacoes.com.br/blog/t-s-eliot-biografia-frases-livros-e-poemas/>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- PORTAL DA LITERATURA. **T. S. Eliot**. Disponível em: <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=3862>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- PORTO EDITORA. **T. S. Eliot**. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$t.-s.-eliot](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$t.-s.-eliot). Acesso em: 17 dez. 2022.
- REIS, Dennys da Silva. **Victor Hugo, um tradutor interartístico no século XIX**. 2019. 446 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35944>. [acesso em 02 de outubro de 2021].
- REIS, Dennys da Silva; SILVA, Jocileide da Costa. **Notas historiográficas dos poemas de Victor Hugo traduzidos no Brasil**. Tradução em Revista, 2013/2. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22592/22592.PDFXXvmi=> [acesso em 02 de outubro de 2021].
- ROBB, Graham. **Victor Hugo**: uma biografia. Tradução de Alda Porto. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CAPÍTULO VI

O CISNE EM RUBÉN DARÍO: Uma reflexão comparativa

Maria Cristina Lima Santana Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, embasaremos nossa análise em três textos: o livro de Iris Zavala, intitulado “Rubén Darío, bajo el siglo del cisne”; o artigo de Sagrario Aznar, intitulado “La mujer, el cisne y el azul, tres símbolos finiseculares en la ilustración madrileña”; e por último, o texto de um artigo do jornal A República, com o título “Blasón de Rubén Darío”.

2 DISCUSSÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEXTOS

De acordo com Iris M. Zavala, em seu livro “Rubén Darío, Bajo el siglo del cisne”, Darío nos permite compreender a abertura estrutural, as intenções e as mudanças do poeta. Ela se concentra na esfera semântica, seguindo as metamorfoses e observando como Darío evita um léxico limitado, buscando expressões mais ricas em imagens e associações emotivas e culturais.

Essa esfera semântica não se limita apenas ao universo lexical em que o poeta se expressa, mas engloba a seleção semântica total que governa seu mundo poético quando dialogamos com este texto em relação às suas obras anteriores e outras vozes contemporâneas e passadas. Segundo a autora, todos os poemas da série de Darío se fundem com um mito: a ave olímpica consagrada desde a antiguidade a Apolo, Leda e Vênus.

Além disso, o majestoso cisne está relacionado ao deus da música, pois morre cantando docemente, tema que Darío já havia explorado no poema “El cisne”, de Prosas Profanas. A autora afirma que as vozes mitológicas são percebidas como inscrições icônicas.

Para Sagrario Aznar, em “La mujer, el cisne y el azul, tres símbolos finiseculares en la ilustración madrileña”, o cisne é também, para a iconografia simbolista, um signo plurivalente. Por meio de seu canto, desde a antiguidade, ele é consagrado a Apolo, o deus da música, como a realização suprema de um desejo e como sinal do prazer que morre em si mesmo. Mas também, desde os

mitos gregos, ele tem sido associado à mulher.

Por outro lado, como ave de Vênus, reflete a brancura, a nudez permitida e a pureza imaculada que enfatiza, ligado a Leda, torna-se um símbolo erótico carregado de sensualidade que provoca uma forte melancolia em Rubén Darío, “Melancolia de haber amado junto a la fuente de la arboleda, el luminoso cuello estirado entre los blancos muslos de Leda!, mas essa melancolia também o faz ver no cisne o eterno enigma inquestionavelmente relacionado ao símbolo feminino da esfinge, que se revela na forma de seu longo pescoço, na “interrogação de seu pescoço divino”. No entanto, a maioria dos ilustradores, assim como o próprio Darío muitas vezes, prefere refletir nessa ave as voluptuosidades e os luxos dos jardins de Versalhes, sem esquecer, assim, o sentido trágico com que ela aparece carregada nos “poetas malditos”, não esquecendo que, para Baudelaire, ela representa, assim como o albatroz, o destino do poeta.

O último texto, porém não menos importante, é do jornal digital espanhol a República, com o artigo “Blasón de Rubén Dário”. O texto discorre sobre “El cisne”, como escudo emblemático do modernismo e que Darío é considerado um dos fundadores deste ismo literário, e que o poeta viu nesta ave os atributos ideais de seu movimento literário que são: a origem grecolatina, a aristocracia, a nobreza, a sensualidade que está nos seus primeiros poemas “Azul” e “Prosa Profana”, onde a história do cisne é acompanhada por deuses e reis que fornecem o ornamento desejado no modernismo.

O artigo ainda nos informa que o cisne de Darío é sagrado por duas vias: pelo mito de Zeus e Leda, por ser a ave que acompanha Apolo em seus concursos de poesia com as musas, e pela brancura da hóstia na eucaristia, que simboliza a pureza.

O cisne é olímpico e de neve, sua brancura é destacada pelo aristocratismo e pela pureza. O poema é escrito em quartetos que instalam tensão entre o som e a narratividade. Esse cisne arruma a

asa, que tem a forma de um leque ou da lira dos poetas. Darío compõe estrofes cristãs para sua arte, mesmo que isso signifique sacrifício, devido à crença popular de que o cisne canta antes de morrer e que menciona nobres e reis para conferir distinção aristocrática ao seu escudo, embora saiba muito bem que os burgueses viam os poetas como maus na sociedade, misturando o pagão com o sagrado, na brancura do cisne, pois, como atributo, se assemelha ao linho branco das vestes dos sacerdotes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo conclui afirmando que Darío estabelece o cisne como ícone e símbolo do poeta que vive em uma sociedade em constante mudança, que, muitas vezes, o critica. Esse animal, delicado, mas régio, nobre e presente nos mitos clássicos, é acompanhado de divindades e personagens ilustres da história universal, que protegeram as artes e, ao mesmo tempo, se refugiaram nelas. O cisne transborda nobreza, fragilidade e vitalidade, que servem como inspiração para o modernismo, participando da sensualidade do estilo de Darío.

REFERÊNCIAS

ALMAZÁN, Sagrario Aznar. La mujer, el cisne y el azul, tres símbolos finiseculares en la ilustración madrileña. **Cuadernos de arte e iconografía**, ISSN 0214-2821, Tomo 2, N°. 4, 1989 (Ejemplar dedicado a: Actas del Primer Coloquio de Iconografía), p. 242-246.

Blasón de Rubén Darío. A República. 07/04/2009. Seção livros. Espanha. Disponível em: <https://www.republica.com/cultura/libros/blason-de-ruben-dario>.

ZAVALA, Iris M. Rubén Darío bajo el signo del cisne. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1989; 153 pp. **Nueva Revista De Filología Hispánica (NRFH)**, 38(1), 419-426.

CAPÍTULO VII

RETIRANTES E A DESTERRITORIALIZAÇÃO NO ROMANCE *VIDAS SECAS*, DE GRACILIANO RAMOS

João Paulo Santos Batista

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende construir uma análise do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com enfoque na desterritorialização e no espaço do sertão nordestino, caracterizado e construído no enredo ficcional de modo profundo, em íntima relação com as personagens da história. A pesquisa propõe-se a refletir sobre o cenário da seca, aquela criada por Graciliano Ramos e inspirada na realidade do sertanejo, além das relações entre territorialidade e humanidade junto às personagens da narrativa.

O objetivo da pesquisa é trazer reflexões acerca dos problemas que afligem os moradores rurais do sertão nordestino na década de 30 e como as relações entre espaço e personagens são decisivas para a narrativa de *Vidas Secas*. A perspectiva teórico-metodológica adotada centrou-se na crítica sociológica e no atravessamento das relações sociais e seus desejos.

Graciliano Ramos de Oliveira nasceu no município de Quebrangulo, Alagoas, em 27 de outubro de 1892. Filho de pais comerciantes, quando jovem, pode se dedicar aos estudos e desenvolver seu talento com a escrita, publicando seu primeiro conto aos 11 anos. O autor produzia textos para periódicos brasileiros, chegou a trabalhar em jornais e também ministrou aulas de português. Ramos exerceu cargos políticos, casou-se duas vezes e teve oito filhos¹¹.

Seu talento com a literatura impressionava seus leitores desde muito cedo e suas obras literárias acabaram por se tornar parte da literatura clássica nacional. Com mais de dez livros publicados, Graciliano Ramos é apontado como um dos principais expoentes da segunda fase do modernismo, ganhando diversos

¹¹ Vida e obra de Graciliano Ramos disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Vestibular-e-Enem/noticia/2019/10/conheca-vida-e-obra-de-graciliano-ramos-autor-de-vidas-secas-e-angustia.html>.

prêmios literários e se consagrando como um dos maiores autores do Brasil.

Em *Vidas Secas*, Ramos retrata a história de uma família moradora do sertão nordestino. Os personagens principais desse enredo são Fabiano e sua esposa, Sinhá Vitória, além de seus dois filhos, não nomeados durante o enredo, caracterizados como “filho mais velho” e “filho mais novo” e, por fim, sua cachorra nomeada de Baleia.

A descrição da vida dessa família sertaneja é permeada pela mudança, miséria e fome. Os motivos são apontados pelo autor durante a narrativa, que produz reflexões no leitor atento sobre a seca e a exploração do trabalho. A ideia de Ramos de mostrar a vida de uma família de retirantes, fugindo das intempéries da seca em busca de sobrevivência e uma vida digna comove e encanta leitores até os dias atuais.

Em conformidade com essas questões, os nomes dados aos movimentos de mobilidade humana para outros territórios, que não os seus de origem, são diferentes a depender de suas características. No caso das migrações internas, aquelas que ocorrem dentro de um mesmo território nacional, as motivações para o deslocamento podem surgir dos mais diferentes aspectos, inclusive das mudanças naturais de um ambiente e suas condições para o bem-estar e vida dos seres humanos (ECO, 2020).

A Caatinga, bioma exclusivamente brasileiro, é característica da região nordeste do país e, por possuir um clima semiárido, é afetado por longos períodos de seca e estiagem. A adaptação da fauna e flora desse território é extremamente importante já que, em razão da escassez de água, os animais e plantas precisam desenvolver mecanismos para sobrevivência.

Em suma, a construção de uma obra literária não depende de uma relação exclusiva ou compromissada com a realidade, as

obras literárias e a arte, em si, são livres para serem criadas e lidas de diferentes maneiras. No entanto, tudo que é produzido por seres humanos em suas relações sociais está inserido em condições de produção (PÊCHEUX, 1993), que determinam um lugar e um momento para que ele ocorra, no caso da obra *Vidas Secas*, o “autor pretende despertar a consciência dos leitores em relação à problemática do universo campesino, diante da necessidade de promover a justiça social e posicionar-se a favor da igualdade e dignidade humana” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2014, p. 105), compelindo a sua obra um caráter social e crítico da realidade.

A proposta de pesquisa deste trabalho se estrutura de forma a contemplar os objetivos e noções apresentadas, sem a pretensão ou busca de encerrar uma reflexão ou ideia sobre o texto, deixando claro que a perspectiva tomada nesta pesquisa, sobre a obra de Graciliano Ramos, é uma mera contribuição para estudos e diálogos sobre a grandiosa obra do autor.

Para a metodologia teórica, escolheu-se a crítica sociológica que abarca questões como fatores políticos, econômicos, culturais e filosóficos que influenciaram na elaboração da obra. Assim como a recepção da obra pela comunidade dos intelectuais e dos leitores, quando foi publicada, e, por fim, as características da sociedade que permeiam a obra sem que precisamente seja necessário ligar a realidade à obra para explicar o fato literário (ROGER, 2002).

2 VIDAS SECAS: RECEPÇÃO E CRÍTICA

Em relação à recepção dos leitores à obra *Vidas Secas*, destaca-se o seu sucesso tardio. Ao contrário do que muitos imaginam, ao lançar seu livro em 1938, a relevância de seu texto, na cena literária, não veio de imediato, a obra vendeu poucos exemplares e não fez um grande burburinho social, o que é apontado por alguns como sendo motivado por um “fastio [...] dos romances de cunho social” e “acusações de que Graciliano escrevia de modo inacessível” (SILVA, 2010, p. 2) para o grande público.

O reconhecimento como grande autor e o aumento no número de vendas só ocorreu depois de sua morte, antes disso, em vida, Ramos acabou passando por dificuldades financeiras e vendia contos a periódicos e jornais para ajudar na renda da família. Assim, mesmo sendo visto como um grande escritor pelos mais próximos, Graciliano Ramos não pode desfrutar de seu grandioso sucesso de crítica e público em vida.

Partes do livro *Vidas Secas* vieram a público dessa maneira, antes de sua publicação completa, foram publicados em formato de contos e, posteriormente, unidos na obra como a conhecemos hoje. Esse ponto, aliás, fez parte de uma disputa entre os críticos de literatura especializada, alguns acreditavam que a independência entre os capítulos era um “problema estrutural de montagem” (SILVA, 2010, p. 4), o que tornaria a obra “desmontável”, enquanto outros viam a independência entre os capítulos como um estilo de escrita e que há uma “unidade no romance” (SILVA, 2010, p. 5), observando uma progressão na história e uma ligação entre as partes.

Na perspectiva temporal e cronológica na qual o enredo se desenvolve, o escritor leva em consideração fatores históricos e político-sociais do Brasil da década de 1930, “cuja lógica, ainda herdeira da cultura de séculos anteriores, mantém o campo brasileiro longe dos avanços tecnológicos” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2014, p. 106), em um espaço sem sistemas de canalização de água e esgoto, luz elétrica ou rodovias.

2.1 O cenário

A criação de uma denominação e uma divisão territorial que hoje é conhecida como a região Nordeste do Brasil só ocorreu a partir da década de 1910, antes disso o Nordeste não existia. É o que nos conta o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em seu livro *A invenção do Nordeste e outras artes* (2011, p. 14), no

qual o pesquisador reflete sobre “o surgimento de um recorte espacial, de um lugar imaginário e real no mapa do Brasil” que antes fazia parte de um recorte geográfico diferente, no qual grande parte do Nordeste era visto como uma mesma extensão junto à região norte do país.

Segundo Albuquerque Jr. (2011), o recorte geográfico da região Nordeste não veio sozinho, com sua divisão territorial também surgiu uma imagem sobre o Nordeste e o nordestino que vão desde suas belíssimas praias, a simplicidade de seu povo, a qualidade dos autores nordestinos e seu grandioso carnaval a imagens da seca, fome, improdutividade de seu povo entre outros atributos simbólicos, morais e econômicos. Logo, pode-se entender que, junto ao recorte territorial, surgiu a produção de imagens negativas e positivas sobre essa região.

As imagens construídas, durante muitos anos, sobre a região e a população que habita esse espaço geográfico do país formularam ideias e estereótipos que continuam a se propagar, apagando a pluralidade do território, de seus habitantes e contribuindo com o discurso da estereotipia “assertivo, repetitivo [...] fruto de uma voz segura e autossuficiente que arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras” (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 30).

Tratando-se de elementos sociopolíticos intrincados na história do Nordeste, a região sofreu durante muito tempo com o total esquecimento dos governantes e, posteriormente, com a má gestão de recursos, que não supriam as necessidades de sua população, “trata-se de um mundo entrelaçado por elementos históricos e sociais, resultado de um passado problemático, de injustiças sociais, que se mantém em relação estreita com o presente” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2014, p. 107).

A miséria e a escassez se acostumaram a perseguir os trabalhadores rurais do sertão nordestino e não só por conta dos

períodos de estiagem e seca, mas também pela exploração do trabalho e a má gestão de governantes que faziam com que o nordestino sentisse “na sua carne a realidade da miséria estagnante e vê sempre crescer diante dos seus olhos a riqueza descomunal dos que enriquecem cada vez mais à custa de sua fome” (CASTRO, 1965, p. 27).

O espaço na narrativa é o local onde se desenvolve o enredo e as ações entre os personagens. No caso do cenário criado por Graciliano Ramos, sua criatividade trouxe um novo olhar sobre as intempéries de um povo esquecido por todos, gerando novos diálogos sobre a situação dos retirantes e do sertão nordestino.

A descrição de um cenário hostil e incompatível com as questões necessárias para o exercício da qualidade de vida foi apontado por Ramos, que narra “um universo rural, eminentemente austero, que anula todas as possibilidades de uma vida digna” (ARAÚJO, ARAÚJO, 2014, p. 104). As personagens criadas pelo escritor são um retrato, à sua maneira, de uma realidade vivida por muitos sertanejos, sob a judice de uma contínua migração pela sobrevivência, fugindo da fome e da seca.

O caráter social e denunciativo de sua obra dá destaque aos problemas do mundo rural e as circunstâncias de abandono, exploração e opressão da população que vive nesta região. Vale ressaltar que a obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, é um construto ficcional, não contendo interesse em ser fiel à realidade. No entanto, ao construir seu espaço ficcional, Ramos utiliza de elementos próximos à realidade de muitos sertanejos, tornando sua obra de caráter social e reflexivo sobre a realidade.

A importância da obra *Vidas Secas* não só para literatura nacional, mas também para discussões sobre a realidade do país também acabou fazendo parte da construção de imagens sobre o Nordeste e o nordestino. O imaginário social sobre quem vive e como se vive na região Nordeste do Brasil é arraigado de

estereótipos e construções superficiais sobre a vida nessa região, imagens construídas ao longo de muitas décadas e entrelaçadas a mentiras e verdades.

No caso da obra de Ramos, seu livro (1938) deu voz a um povo ignorado pelas instituições e poderes públicos, além de humanizar a dor e as problemáticas do trabalhador rural daquela região. Nas descrições feitas por Ramos, podem-se sentir as dificuldades de vida naquele espaço e os mecanismos de sobrevivência usados pelos que ali vivem. Ao apresentar ao leitor o sertão nordestino no período da seca o autor diz:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos [...]. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala [...]. Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se (RAMOS, 2017, p. 9).

Essa descrição de uma planície seca e hostil, com terra avermelhada e flora típica da região, conectou o leitor a saberes sobre outras realidades vividas no Brasil. A ideia de descrever a vida dos retirantes, suas batalhas cotidianas pela sobrevivência e seu esquecimento social revelaram também que o que se produzia de conhecimento sobre o Nordeste e o povo nordestino era muito pouco explorado. A sociedade precisava de outro olhar sobre essa região e Ramos contribui com seus enredos dando destaque para histórias de um povo esquecido e o “público leitor que passa a ter acesso à realidade de exclusão da região mais pobre do país” (VALENTE JUNIOR, 2017, p. 55).

A perda ou a ausência de algo, que lhe é importante, pode ser extremamente difícil e doloroso, ainda mais quando o elo perdido é a sua morada, seu território ou seu ambiente de identificação e é isso que ocorre quando um sujeito sofre com a desterritorialização. Tal conceito pode ser definido como um processo voluntário ou

forçado, violento, de perda de território, de afastamento do seu local de origem por motivações que evocam o bem estar social (HAESBAERT, 2004).

Nesse sentido, os retirantes, como um conceito ligado aos aspectos nacionais sobre a estiagem e a seca na região nordeste do país, é um tema revistado por obras literárias como em *Os Retirantes*, de José do Patrocínio (1889) e *O quinze*, de Rachel de Queiroz (1930) e é definido por Albuquerque Júnior (2017, p. 236) como “a peregrinação forçada pela míngua de recursos para a sobrevivência, dos habitantes do sertão em direção ao litoral e às capitais dos Estados em busca dos socorros públicos”.

Em relação ao enredo narrativo, Ramos utiliza da descrição espacial, do fluxo de pensamento, além da divisão de capítulos por personagens para que o leitor possa compreender as diferentes perspectivas sobre a mesma história, além de conduzir certa independência entre os capítulos, que também acabam sendo autossuficientes, mas que se incorporam em uma única história maior.

2.2 Análise

No primeiro capítulo de *Vidas Secas*, denominado de *Mudança*, nos é apresentado o espaço no qual se desenvolverá esse enredo, o sertão nordestino. A história começa com a sinuosa viagem dos retirantes Fabiano, sinhá Vitória, os dois filhos do casal e uma cachorra chamada de Baleia, todos em uma caminhada hostil buscando um lugar ainda incerto, em meio ao calor, sobre o chão de terra vermelha e o agonizante cansaço junto à fome que os perseguiram.

A mudança constante nos períodos de seca e a busca pela sobrevivência faz daquela família uma constante migrante. Ao encontrarem a sombra de um juazeiro, os meninos deitam-se para

descansar, a cachorra Baleia, em sua esperteza e fome, fareja e caça um animal em meio ao descampado de uma fazenda abandonada e Fabiano vai em busca de qualquer sinal de água que sacie a sede de sua família. Como demonstra o seguinte trecho.

Lembrou-se dos filhos, da mulher e da cachorra, que estavam lá em cima, debaixo de um juazeiro, com sede. Lembrou-se do preá morto. Encheu a cuia, ergueu-se, afastou-se, lento, para não derramar a água salobra [...]. Chegou. Pôs a cuia no chão, escorou-a com pedras, matou a sede da família (RAMOS, 2017, p. 15).

Já no segundo capítulo, denominado de *Fabiano*, a família se instala na fazenda abandonada e começa a viver por ali, até o dono daquele pedaço de terra aparecer e exigir a saída de todos. Fabiano consegue fazer um acordo para que permaneçam, desde que trabalhem cuidando de animais e da fazenda. Durante sua lida diária com o trabalho rural, Fabiano é envolvido com o trabalho braçal e a exploração de seus esforços, o lucro é destinado ao patrão e a Fabiano resta somente a sobrevivência. Sua coragem e força perante os desafios diários são “inumanos” e sua visão sobre si é de um orgulho distinto “você é um bicho, Fabiano [...]”. Isto para ele era motivo de orgulho. Sim, senhor, um bicho capaz de vencer dificuldades” (RAMOS, 2017, p. 19).

No terceiro e quarto capítulos, *Cadeia* e *Sinhá Vitória*, os espaços se alternam entre a cidade e o ambiente rural. No primeiro, onde Fabiano vai para comprar itens para família e acaba se envolvendo em uma desavença com um soldado, que o prende. No segundo, podemos observar o cenário a partir dos pensamentos de Sinhá Vitória, que, apesar das imensas dificuldades, entende o estado de sua família como uma “quase felicidade”. Para ela, o teto e o alimento que tinham os colocam em um estado melhor que o anterior, em meio a uma caminhada para lugar nenhum. No entanto, em seus desejos, o único item que lhe faltava era uma cama, em seus sonhos, ela e o marido poderiam se estirar em uma cama mais confortável, que não fosse feita de varas como a atual.

Na continuidade da obra de Ramos, o quinto e sexto capítulos, denominados de *Menino mais novo* e *menino mais velho*, desenvolvem uma reflexão sobre as personagens, suas características e sua relação com o espaço onde vivem. O autor não nomeia os dois garotos, apesar de dar nome ao animal da família, há aí um fato curioso sobre a relação de humanidade destinada a esses personagens, que existem enquanto moradores desse espaço, mas não são enxergados enquanto cidadãos, nomeados e com direitos.

Há uma preocupação durante o enredo com o que os dois garotos farão, o que serão, qual profissão irão seguir? Há incutida a ideia de que talvez o destino dos pais se repita e ambos vivam nas mesmas condições que seus antepassados, como algo destinado, em que as condições da seca e a exploração do trabalho fossem inerente àquela família.

Nesse ínterim, perspectivas a partir das visões de vida dos dois garotos, são apresentadas ao leitor. No capítulo sob a ótica do menino mais novo, ele demonstra uma imensa admiração pelo pai, Fabiano, e pelo seu trabalho na fazenda ao querer reproduzir a coragem e força do pai, ser admirado também pelo irmão, o menino mais novo decide que vai montar em um bode, de maneira semelhante ao pai montando em cavalos, no entanto, o bode corre e faz o menino cair e se frustrar.

Em paralelo a isso, o menino mais velho se vê em momentos de descobertas sobre o mundo e como a linguagem é fator preponderante no conhecimento que está em seu entorno. Ao ouvir um diálogo entre sua mãe e outra senhora, lhe chama atenção a palavra “inferno” e como sua mãe o descreve como um “lugar ruim demais”, o que faz o garoto refletir sobre o espaço onde vive e as condições que o permeiam.

Naquele tempo o mundo era ruim. Mas depois se consertara, para bem dizer as coisas ruins não tinham

existido. No jirau da cozinha arrumavam-se mantas de carne-seca e pedaços de toicinho. A sede não atormentava as pessoas, e à tarde, aberta a porteira, o gado miúdo corria para o bebedouro (RAMOS, 2017, p. 59).

É possível analisar como o fator temporal é importante na construção e mudanças que permeiam esse espaço. No referido tempo em que “o mundo era ruim”, há uma ligação entre os personagens, o espaço da seca, a sede e a fome e, posteriormente, num momento em que a personagem acredita que as “coisas ruins não tinham existido” há alimento, eles não passam sede e veem os animais em condições melhores de vida. Essas questões demonstram como a natureza se modifica e o espaço onde a família vive passa por momentos inóspitos para condições de vida e outros propícios.

No próximo capítulo, *Inverno*, Ramos continua a descrever essa mudança temporal e espacial, em que as chuvas chegam ao sertão nordestino, enchem os rios, molham a terra e geram esperança em dias melhores, como na descrição de uma noite regada a chuva, na qual Fabiano “adormeceria no calor, sentindo o cheiro das cabras molhadas e ouvindo rumores desconhecidos, o tique-taque das pingueiras, a cantiga dos sapos, o sopro do rio cheio” (RAMOS, 2017, p. 70).

Mas, como um ciclo que precisa ser cumprido, a época da estiagem sempre volta. Nos próximos capítulos, podemos observar como a chuva trouxe bons momentos para a vida naquele espaço, mas, como a seca sempre volta, independente dos desejos dos que ali vivem. Então, a família precisa decidir sobre uma nova mudança, pois, as reflexões sobre sua sobrevivência, naquele espaço hostil e sem qualidade de vida indicavam uma questão, na qual Fabiano se questionava se “podia continuar viver num cemitério? Nada o prendia àquela terra dura, acharia um lugar menos seco para enterrar-se (RAMOS, 2017, p.118).

Por fim, no capítulo *Fuga*, Fabiano e sua família decidem ir em busca de um outro lugar para viver, deixam suas coisas para trás e seguem por uma intensa caminhada pelo chão de terra vermelha e o sol escaldante. Os retirantes migram novamente em busca de uma vida melhor, em busca de condições para sua sobrevivência, talvez a cidade seja o espaço em que irão achar outras condições de vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço observado e analisado criticamente nessa pesquisa se refere a um cenário construído em uma obra de ficção, que mantém sua liberdade e não necessariamente precisa ser fiel com o ambiente que o inspira. No caso da obra *Vidas Secas*, Graciliano Ramos constrói um romance com caráter social e denunciativo, que evoca a realidade, mesmo sendo uma obra literária de ficção, o que corrobora para reflexões sobre a sociedade a depender da visão do leitor sobre sua obra.

Sendo o cenário escolhido e exposto em sua narrativa, uma região do Brasil apagada historicamente de suas características e pluralidade há, neste contexto, uma importância histórica e social da obra. O Nordeste, escolhido como espaço desse enredo, é delimitado a uma parte específica dessa região, o sertão nordestino, e tem nas relações sociais que acontecem entre esse espaço e as pessoas que ali vivem um problema objetivo, a sobrevivência em meio a um ambiente hostil para a qualidade de vida, que é o que nos interessou neste recorte.

O objetivo da pesquisa foi compreender como o espaço afeta a narrativa de modo a interferir na vida das personagens e como o enredo se desenvolveu a partir das mudanças desse cenário. Assim, na íntima relação entre personagens e espaço, pode-se observar como a seca afeta o estilo de vida dos que vivem naquela região e como, por sobrevivência, os moradores precisam se deslocar em dados momentos.

A ideia da pesquisa não é corroborar com estereótipos sobre o Nordeste ou o nordestino, afinal, a região possui uma diversidade de riquezas incontáveis, desde culturais, econômicas, educacionais a naturais – possuindo, por exemplo, a maior extensão litorânea do Brasil, sendo também a com maior produção de energia eólica do país, com pesquisadores reconhecidos nacional e internacionalmente em várias áreas, entre outras inúmeras qualidades – mas, sim, evidenciar a partir de um recorte literário, social e temporal específico, como a região do sertão nordestino é apagada historicamente.

Logo, considerando a questão natural da problemática da seca, principal característica do espaço desenvolvido por Ramos, é possível apontar para dois fatores interpretativos inerentes a esse cenário, o primeiro diz respeito à questão geográfica e de natureza não controlável em relação à região do sertão nordestino e as épocas de estiagem e a segunda está nas relações de poder e exploração relacionadas a esse espaço, já que é possível, com investimento e dedicação, utilizar de métodos que propiciem uma melhor qualidade de vida para os que vivem nessa região.

Por fim, tal reflexão, condicionada a características da obra ficcional de Graciliano Ramos, reverbera em como o enredo se desenvolve, de modo a mostrar as dificuldades pelas quais passam as pessoas que moram nesse espaço, além de características histórico-temporais que demonstram um afastamento de condições de uma vida digna e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, Gracineia dos Santos, ARAÚJO, Marta Mendes de. **A fuga da miséria e da fome no romance vidas secas, do escritor Graciliano Ramos**. Revista de Estudos Literários da UEMS - v.1, Número 8, 2014.
- CASTRO, Josué de. **Sete palmos de terra e um caixão**: ensaio sobre o Nordeste, área explosiva. São Paulo: editora brasiliense, 1965.

- ECO, Umberto. **Migração e intolerância**. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- HAESBAERT, Rogério; RAMOS, Tatiana Tramontani. O mito da desterritorialização econômica. **Revista GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v.6, n.12, p.25-48, 2004.
- PATROCÍNIO, José do. **Os Retirantes**. (1889) São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2014.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Trad. E. P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993, p. 61 – 105.
- QUEIROZ, Rachel de. **O quinze**. (1930) 93. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- SILVA, Wanessa Regina Paiva da. **Vidas Secas e a recepção junto ao público leitor: os caminhos da leitura**. Colóquio de estudos linguísticos e literários: Universidade Estadual de Maringá, 2010.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 135 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- ROGER, Jérôme. **A crítica literária**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- VALENTE JUNIOR, Valdemar. **Representações literárias de deslocamento: Macunaíma, Vidas Secas e Grande Sertão: Veredas**. Itinerários, Araraquara, n. 44, p. 53-66, 2017

CAPÍTULO VIII

NOVELA DAS 21H: A catarse que purifica os telespectadores brasileiros

Roberta Brito Lima

Sara Rogéria Santos Barbosa

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a literatura, como tantas outras artes, tem o dom de imitar a vida e ao fazê-lo, em poesia ou em prosa, enseja para seus leitores as mais variadas sensações eternizadas no tempo. A novela televisionada, gênero literário moderno, tem feito, aqui no Brasil e em inúmeros países no mundo, telespectadores vibrarem e se emocionarem com os enredos trágicos das tramas exibidas no horário das 21h, doravante novela das 09h. Não obstante outras linguagens corroborarem para o resultado atrativo dos que assistem as novelas, como performance dos personagens, fotografia, produção entre outros, são os diálogos os grandes responsáveis pelo desejo de acompanhar ou na os seus enredos. Tal desejo muitas vezes é atenuado pela sensação de empatia e/ou pelas condições atuais de quem assiste à novela, pois esta trabalha com as aspirações e não somente com realidade pura.

O telespectador de uma trama no nosso recorte, trama das 09h, é sempre aquele que, tomado pelo processo de identificação, reconhece-se ao assistir a determinadas cenas, falas e enredos necessariamente construídos para este fim. A telenovela brasileira conquistou reconhecimento público como produto artístico e cultural, ganhando visibilidade ao protagonizar o agente central do debate sobre a cultura brasileira e a identidade do país. Portanto, torna-se natural, por assim dizer, que haja influência direta das novelas sobre seus telespectadores, uma vez que aquelas retratem, identifiquem e atualizem o brasileiro em seu momento histórico-cultural.

O referido processo será exposto e exemplificado durante todo nosso estudo, a partir da pesquisa bibliográfica cujas contribuições nos permitem elucidar a problemática em questão. A saber, para tratar do conceito de identificação vinculado às narrativas televisivas foram feitas leituras analíticas à luz de Motter (2002), uma vez que apresenta argumentos acerca do papel da

televisão, sobretudo das novelas televisionadas e sua relação com o telespectador brasileiro, a partir do contexto sócio-histórico-cultural. Por conseguinte, em Aristóteles (1979), por conta das questões da catarse, apreciaremos as explicações do processo mimético de identificação, bem como o fenômeno catártico propriamente dito. Tais leituras nos asseguram base teórica para dialogar quanto às principais discussões sobre a relação telenovela e telespectadores.

Este trabalho objetiva analisar o processo de identificação e purificação dos telespectadores brasileiros em relação às telenovelas das 09h. Assim, visando a uma breve explanação do processo citado, diante das tramas, trataremos sobre o impacto causado pelo gênero telenovela - desde a conversação sobre os capítulos em expedientes diários à esperada última semana da novela - abordaremos, ainda, de que forma se dá a chamada catarse, segundo os conceitos do respectivo teórico da Filosofia, Aristóteles. Em seguida relembremos cenas que permanecem nas memórias de quem assistiu às novelas aqui citadas, por justamente terem sido elas o clímax das tramas catárticas.

2 BREVISSÍMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS TELENOVELAS BRASILEIRAS E DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO

Apesar de não ter ainda um século de criação, a TV já domina os mais variados ambientes, a saber, casas, estabelecimentos comerciais, espaços públicos, entre outros onde circulem possíveis telespectadores. É que, seja para informar, entreter ou formar opiniões, a televisão é o meio de comunicação capaz de promover a integração nacional e a valorização da cultura do país. Para constatar essa capacidade, e para este trabalho necessariamente das novelas, deve-se levar em conta que, ao projetar-se, a população se identifica com o produto veiculado pela TV. através das novelas.

Sabemos que a televisão brasileira teve grande ascensão graças uma das maiores emissoras de transmissão aberta, a Rede Globo, fundada em 1965 pelo empresário Roberto Marinho. Para além de todas as programações de sucesso, as novelas são, de longa data, o carro chefe que garante liderança em audiência para emissora citada. De fato, são de tal forma presentes e determinantes no contexto social que elas, as novelas, influenciam o imaginário coletivo a ponto de provocar reflexões, críticas e autorreconhecimento.

Os enredos e roteiros das telenovelas das 09h costumam representar não só as situações corriqueiras, como brigas entre rivais ou amores impossíveis, mas também fatos extraordinários e excepcionais, como denúncias de corrupção e ações criminosas, a fim de causar na sociedade certo "desconforto", de modo que as polêmicas retratadas possam gerar algum efeito. Por essa razão, as tramas trazem consigo, ainda que em recortes históricos variados, a capacidade de afetar e mobilizar as esferas sociais, quaisquer que sejam na perspectiva de mudança ou transformação da realidade. Assim, a novela se torna documento de época, participe da construção de memórias coletivas de tal forma que as relacionamos às imagens construídas por nós mesmo do (e no) presente. A partir da discussão, reflexão e repercussão dos temas abordados, os telespectadores atualizam conceitos e podem até alterar suas práticas.

(...) A telenovela pode ser considerada, no contexto brasileiro, o nutriente de maior potência do imaginário nacional e, mais que isso, ela participa ativamente na construção da realidade, num processo permanente em que ficção e realidade se nutrem uma da outra, ambas se modificam, dando origem a novas realidades, que alimentarão outras ficções, que produzirão novas realidades. O ritmo dessas transformações passa a ser a questão (MOTTER, 2003, p. 174).

Pode-se notar que há sempre nos enredos das novelas a repetição das fórmulas: o bem x o mal, conflitos de interesses,

núcleos estereotipados nas “minorias sociais”, bem como a exploração de juízos de valor. Conforme seja o contexto atual, essas fórmulas são trabalhadas na perspectiva das oposições entre gêneros, classes sociais, gerações e ainda infortúnios como: troca de filhos, tragédias, ascensão social por meio de casamento. Isto confere às tramas maior proximidade com o público telespectador, na medida em que este eventualmente se reconhece em quaisquer das situações citadas e automaticamente se torna solidário e fiel aos desfechos. Por isso, os autores cada vez mais se convertem peritos das tendências e as desenvolvem (escrevem) da maneira mais verosímil possível, já que a novel representa papéis sociais.

Ademais, sob os efeitos da globalização, faz-se *mister* destacar a possível “exclusão social” de indivíduos que porventura não tenham conhecimento do que se passa na trama vigente. Na atual conjuntura, em que tudo está ou parece conectado, quando alguém não assiste a uma novela das 09h, por exemplo, conseqüentemente é excluído de conversas sociais, pois o mesmo não poderá tecer comentários e opiniões a respeito do desenrolar da trama. Não por acaso, outros suportes de comunicação lucram com as novelas, revistas, jornais e estações de rádios desenvolvem diariamente resumos de capítulos das novelas, colaborando para a expectativa dos telespectadores e gerando prévia discussão sobre o enredo, antes mesmo da exibição dos capítulos.

Essa movimentação tende a aumentar por ocasião do final da trama, a chamada “última semana”. Pessoas em todas as partes do Brasil especulam, torcem por finais justos e felizes ao ponto de, como visto na novela das 09h, “Avenida Brasil” (2012), parar o país. Por esta razão, as telenovelas acabam por exercer influência direta na pauta cotidiana da população, definindo que deve ser discutido pela sociedade, para além dos romances, casamentos e separações entre outros conflitos que as envolvam.

Todo o sucesso no processo de identificação começa a partir da autoria, por isso nas novelas das 09h há autores consagrados. Esses ao saberem contar uma história, imprimindo-lhe a verossimilhança necessária para que a identificação entre telespectador e ficção aconteça, conquistam a receptividade do público.

(...) Em se tratando de contar-se uma história, a virtude parece estar no equilíbrio. Para a telenovela, o equilíbrio consiste em manter suas características como gênero e trabalhar os temas indispensáveis para a permanente crítica social, apontar caminhos que levem à mudança de posturas individuais e individualistas, à revisão dos preconceitos e estereótipos, ao compromisso com a melhora da qualidade de vida e das relações sociais (MOTTER, 2003, p. 173).

A partir das temáticas abordadas nas novelas, os telespectadores são conduzidos à reflexão de seus atos, conceitos e preconceitos, como nos aponta Motter (2003) e dessa forma a transformação na sociedade pode acontecer, posto que as ideias esclarecedoras sobre determinado assunto são veiculadas para todas as camadas sociais e, portanto, encontram-se acessíveis para apreciação. Assim, o suporte TV enseja o acesso ao novo gênero e garante o contato com trágico através da teledramaturgia.

Até aqui foi explanado um breve panorama acerca da identificação dos telespectadores brasileiros com os enredos das 09h. Para que possamos compreender o referido processo seguem, no próximo capítulo, considerações técnicas a respeito do que acontece após tal identificação, ou seja, depois do reconhecimento, a purgação. Para tanto, remontaremos séculos na História, mais precisamente na antiguidade clássica, na Grécia Antiga, a fim de compartilhar de ideias da Filosofia.

3 UM OLHAR SOBRE A KATHÁRSIS (CATARSE), FENÔMENO DE PURIFICAÇÃO DOS TELESPECTADORES

Desde a antiguidade, com os textos clássicos de tragédias gregas, já se falava sobre a reação de leitores e espectadores, no

caso de teatros, cuja sensação diante dos infortúnios causava uma espécie de purificação. O processo para tal foi, não por acaso, chamado catarse por um dos maiores filósofos de todos os tempos, Aristóteles. Na atualidade ainda observam-se fenômenos catárticos a partir de histórias inspiradas nas mesmas situações que compreendem as fragilidades humanas, suas contingências, suas emoções.

Para compreendermos o fenômeno supracitado, tomemos os conceitos de Mimesis e Kátharsis, assim explicados por Aristóteles em sua obra-prima *Poética*. Nesta, o filósofo define a identificação (mimese) como agente que provoca a purificação (catarse) das emoções. Assim, a tragédia, gênero, atinge seu público através da mimese que automaticamente causa purgação emocional por consequência da identificação com o que está sendo representado. Esta identificação suscitaria as emoções de terror e/ou compaixão, conforme a obra citada, sensações *sine qua non* para o evento catártico. Podem-se encontrar, ainda no gênero trágico, elementos estruturais de composição da fábula similares aos observados na telenovela: a peripécia e o reconhecimento.

Aristóteles (1979, p. 255) considera peripécia como “mudança da ação no sentido contrário ao que foi indicado e sempre (...) em conformidade com o verossímil e necessário”; e como reconhecimento, a passagem “da ignorância ao conhecimento, mudando a amizade em ódio ou inversamente nas pessoas voltadas à felicidade ou ao infortúnio”. Segundo a teoria aristotélica, para que a identificação mimética aconteça é necessário que a sequência narrativa apresente verossimilhança – impressão da verdade que a ficção consegue provocar no leitor – assim, após o reconhecimento com o verossímil, o espectador atinge, por compaixão ou terror, a catarse.

Se na Antiguidade a tragédia grega estava para o mito, podemos afirmar que na atualidade a novela está para o cotidiano,

pois aproxima o telespectador das histórias contadas nas telenovelas por causarem identificação. Logo, quanto mais verossímil e aproximado da realidade cotidiana for o personagem da trama, maior será a receptividade do público.

(...) Para que se possa conviver com dezenas de personagens e ler suas trajetórias de vida, seus problemas e entender suas ações com algum interesse, é indispensável que eles nos pareçam reais. Um dos elementos fundamentais para que esse efeito se realize, está a novo ver, na estruturação do personagem a partir da instituição de um cotidiano que o prenda, que o ancore no tempo e no espaço. Tecido de reiterações e recorrências, o cotidiano participa na construção da personagem marcando-a por hábitos rotineiros, cuja sucessão demarca sua individualidade, sua existência enquanto ser e lhe garante similitude como real. (MOTTER, 2000, p. 32).

Uma vez já expostos os conceitos necessários à compreensão da identificação e purificação diante de uma telenovela, vejamos ou recordemos alguns sucessos das 09h, cujas peripécias e infortúnios nos enredos fizeram-se notar. Por meio de pequenos recortes no capítulo a seguir trataremos de exemplos catárticos nas telenovelas das 09h.

4 BREVES EXEMPLOS DE TRAMAS DAS 09h COM REPERCUSSÕES CATÁRTICAS

Sabe-se que, de modo geral, todas as novelas das 09h trazem histórias do cotidiano, alguma crítica a situações atuais e ainda as fórmulas já comentadas nesse trabalho. Tudo isso confere às tramas reconhecido sucesso. Contudo, para exemplificar o processo proposto nesse estudo, elegemos três novelas de muito sucesso dentro e fora do país e delas rememoramos algumas personagens e situações que as fizeram verossímeis ao telespectador. A saber, as eleitas são: *A Favorita* (João Emanuel Carneiro, 2008/2009), *Caminho das Índias* (Glória Perez, 2009) e *Avenida Brasil* (João Emanuel Carneiro, 2012) e suas respectivas vilãs: Flora (Patrícia Pillar), Yvone (Letícia Sabatella) e Carminha (Adriana Esteves).

4.1 A favorita

Escrita por João Emanuel Carneiro e exibida no Brasil em 2008, a novela *A Favorita* traz como pano de fundo a história de duas irmãs Flora (Patrícia Pillar) e Donatela (Cláudia Raia) cujos destinos se cruzam graças às determinadas investidas da vilã Flora. Essa sempre cultivou, desde a infância, inveja da irmã, Donatela, e por causa desse sentimento foi capaz de cometer inúmeros crimes. Na trama, a inveja motivou a vilã a cometer atos monstruosos e, conforme citado em nosso estudo, a identificação dos telespectadores garantiu, além da audiência, várias discussões sobre o tema. Outras fórmulas presentes conferiram sucesso à novela, tais como corrupção, vidas trocadas e ascensão social via casamento. Contudo, fixamo-nos em torno dos desmandos cometidos pela inveja da personagem Flora.

Dona de uma personalidade extremamente dissimulada, a personagem interpretada por Patrícia Pillar causou opiniões dúbias ao longo da trama, pois a capacidade de fingir emoções, de fato confundiu, até determinado momento, o público telespectador. Mãe, de frieza imensurável, amante, de sentimentos volúveis e irmã, de cobiça infinita, Flora concentrou em si um conjunto de predicados passíveis dos julgamentos do povo. Na realidade não se tratava apenas de opiniões sobre conduta, as pessoas enxergavam na personagem um pouco de si, um pouco de conhecidos próximos, culminando na chamada identificação. A interpretação cênica da atriz contribuiu significativamente para o sucesso da vilã e determinadas falas impactaram o público telespectador de modo a levantar questões sobre temas clássicos. Vejamos algumas falas.

Por ocasião do desmascaramento da personagem Flora, há uma cena forjada por Donatela a fim de que a vilã confesse todos os crimes cometidos. Já ciente de toda inveja e obsessão de Flora, Donatela simula a própria morte, alvejada e atingida por Flora, e colhe a confissão da vilã, pois havia trocado previamente as balas do revólver de Flora por balas de festim. Na certeza de que

assassinou a irmã. Flora chora e, desesperada, diz: “Eu só fiz tudo por amor a você Donatela! Eu te incriminei, fiz tudo para você parar de ser tão frágil! Acorda, Donatela, não morre! Burra, desgraçada, olha o que você fez, eu te amo, minha irmãzinha querida.”

Em outra cena conflituosa, Flora e Lara (Mariana Ximenes), sua filha, discutem e, de posse de um revólver, Lara, com atitude desesperada, dispara contra a própria mãe. Eis o que diz Flora: “Você é uma assassina como eu! Agora sim, mostrou que é minha filha!”. Temos aqui uma grande contradição para o clássico amor fraterno e materno. Diante das referidas cenas e falas, inúmeros telespectadores, perplexos com tamanha indiferença à relação fraternal e maternal de Flora, puderam refletir e discutir sobre os frágeis laços de família ou mesmo até onde pode chegar alguém motivado pela inveja e que absurdos é capaz de fazer. Confrontado com uma ficção verossímil, o público, em um misto de terror e compaixão, alcança – pelos sentidos – a purificação por mimese.

4.2 Caminho das Índias

Escrita por Glória Perez e exibida no Brasil em 2009, a novela Caminho das Índias tratou em seu enredo de histórias mescladas com a cultura indiana. Como de praxe, a autora, que já retratou outras culturas, utiliza-se de elementos do universo indiano para comunicar peculiaridades desse povo, costumes, religião, política e tudo quanto possa dialogar com a cultura brasileira. Assim, baseada na fórmula mais comum nas tramas novelescas, o “amor proibido” foi recontado pela novela citada em diversos núcleos da trama.

De modo geral, a história narra o romance entre personagens indianos, os quais de alguma forma se relacionam com personagens brasileiros. Para analisarmos a reação mimética do público telespectador nessa trama faremos um recorte, não do núcleo principal, ou seja, o dos casais de amores proibidos, mas de

um núcleo coadjuvante representado pelas personagens Silvia e Raul Cadore (Debora Bloch e Alexandre Borges) e Yvone Magalhães (Leticia Sabatella). Esta que se tornou, durante boa parte da novela, grande responsável por significativa audiência. A personagem Yvone despertou nos telespectadores variadas sensações, graças ao seu desvio de personalidade, traço determinante para a maestria com que a vilã desempenhava os mais perversos atos de destruição nos relacionamentos. Yvone era amiga de Silvia, da época escolar. Por ocasião da crise em que o casal Silvia e Raul está vivendo, a amiga aparece com o propósito de ser para Silvia uma espécie de conselheira. Vítimas de frios atos egoístas e ambiciosos, o casal se separa e Yvone, manipuladora e sedutora, convence Raul a simular sua própria morte, a fim de que este escape de uma vida vazia e triste e passe a viver como um “novo homem”, morto para todos de sua vida velha e nascido para o novo amor que nutre pela dissimulada Yvone.

Enquanto manipulava um e outro, Yvone se tornava para os telespectadores o assunto do dia. Durante a exibição da referida novela, comum era ouvir da população especulações sobre a conduta manipuladora e perversa da vilã, comparações com pessoas conhecidas que porventura tinham comportamentos semelhantes. E o mais interessante é observar o desejo por assistir às cenas, como uma necessidade latente de reconhecimento dos instintos sórdidos que causam, neste caso por terror, a chamada purificação. A vilã mentia, manipulava, dissimulava e não expressava sentimento algum por ninguém, a não ser por si própria. Pode-se afirmar, portanto, que o momento de maior gozo do telespectador se dá quando a personagem, Melissa Cadore (Christiane Torloni), mulher fútil e arrogante, espanca a vilã num acesso de ódio por esta ter tentado seduzir Ramiro Cadore (Humberto Martins), marido de Melissa.

Como o gênero trágico é uma imitação das ações humanas, ele representa também sua desmedida, o que ultrapassa os limites do normal e aproxima o telespectador dos seus desejos mais profundos e desconhecidos, mesmos que estes acabem em catástrofe. A referida cena remete-nos à ideia aristotélica do verossímil e por isso a identificação do público deu à novela sucesso absoluto na exibição do capítulo. As pessoas se sentiam "vingadas" pelas personagens que sofriam com a vila, o que resultou também, neste exemplo do nosso estudo, na catarse dos telespectadores.

4.3 Avenida Brasil

Escrita por João Emanuel Carneiro e exibida no Brasil em 2012, a novela Avenida Brasil também foi sucesso em audiência por retratar, em todos os núcleos, histórias envolventes. Contudo, para nossa abordagem de análise rememoraremos o perfil e atos da personagem de maior impacto da trama, Carminha (Adriana Esteves). Esta, com diálogos fortes e interpretação singular, causou, por assim dizer, o famigerado amor e ódio do telespectador brasileiro. Vilã declarada desde o primeiro capítulo da novela, Carminha com sua maldade, somente no final justificada, interfere na vida de quase todas as personagens da trama. Madrasta impiedosa, mulher infiel, dissimulada e ambiciosa, a personagem de Adriana Esteves conquista o público pelo "show de interpretação" que confere às fórmulas exploradas na trama, a saber ascensão social via casamento, filho abandonado, traição em matrimônio e vingança.

Perseguida em toda trama por Rita/Nina (Débora Falabella), Carminha evoca as mais sórdidas ações humanas e verossímeis no intento de sustentar a condição que então conquistou, a posição social de prestígio, senhora respeitada na sociedade. Para tanto, não poupou esforços entre os quais, roubar, matar, subornar e manipular outros personagens da trama. Movida pela sede de

vingança, Nina enfrentou a vilã por todo o enredo, sacrificando a própria felicidade e por vezes se igualando à sua inimiga em atos repugnantes. Os enfrentamentos dessas duas personagens emocionaram, causaram polêmicas e purificação dos telespectadores em várias cenas, mas aqui destacaremos dois momentos opostos que justificam nosso estudo.

O capítulo em que a vila Carminha simula enterrar viva a enteada Nina e o capítulo em que a mesma mata seu amante Max Marcelo Novaes para salvar a vida de Nina. Ambos geraram terror e compaixão de quem assistiu as cenas, dadas as emoções fortes implicadas nos atos da vila. A personalidade manipuladora de Carminha mudou destinos na referida trama e as oscilações em torno de suas expressões de afeto fizeram com que o público se identificasse com os multifacetados aspectos da condição humana. Estes nos permitem ora sentir amor, saudade, compaixão, ora ódio, repulsa, indiferença e dessa forma nos enxergar eventualmente como “Carminhas”.

No episódio do macabro enterro de Nina (viva), foi o terror que afetou os telespectadores, cujos olhos por mais que se aterrorizassem com a cena, não conseguiam desviá-los da tela até o momento final para então refletir sobre a crueldade do ato. Já no capítulo em que Carminha salva Nina da morte, a compaixão toma conta dos telespectadores que, neste momento, não estavam mais afetados pelo terror da vilã, mas sim por sua “remissão”, o que nos traz muito claramente a fórmula do “bem sobre o mal”. Não por acaso na apresentação do último capítulo da trama houve tamanha expectativa no país inteiro que, em reportagens feitas pela Rede Globo em 19 de outubro de 2012, pôde-se observar o comportamento do brasileiro em relação ao sucesso do enredo. Todos estavam em casa no horário das 09h, pessoas assistiram ao capítulo de todos os lugares onde se pudesse encontrar uma TV, o brasileiro se enxergou em Avenida Brasil.

Conforme afirmamos ao longo deste trabalho, a chamada identificação acontece em meio ao sentimento de compaixão que emerge da situação de infortúnio. Assim como nas cenas supracitadas, o temor surge com a semelhança entre o ser infortunado e o telespectador, Estas emoções são sempre suscitadas pela teledramaturgia ao passo que o público, de alguma forma, se reconhece na tela. As três vilãs citadas expuseram situações tais que vivenciadas por nós podem ser sufocadas pelo silêncio do segredo, mas quando retratadas em público nos forçam o reconhecimento, o terror, a compaixão, a catarse.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentar-se diante de um objeto e dedicar-lhe tempo e atenção, dito deste modo parece uma atitude alienada. Não para uma sociedade na qual a realidade e a ficção se confundem e se separam quase sempre por uma linha tênue. Assim observamos os telespectadores brasileiros. Trama após trama, eles simplesmente se rendem aos conflitos como se os mesmos representassem seus espelhos e seus desfechos, as deixas para a reflexão e “mudança de hábitos e pensamentos”.

Muito além de um mero produto da mídia, as telenovelas se revelam importantes veículos de interação social. Os telespectadores, pelo processo de identificação, se tornam partícipes dos contextos nos quais estão inseridos historicamente e podem ainda mudar (transformar) situações de sua época a partir de um novo olhar pós-trama. Conforme o exposto, sabemos que as novelas têm intenção de afetar o imaginário e levantar questões sobre temas diretamente ligados à atualidade e às aspirações de seus respectivos telespectadores assíduos. Assim, podemos afirmar que o papel reflexivo, e sempre atual, das novelas em relação aos brasileiros se dá por identificação com o dito ou o não dito nas entrelinhas da nossa sociedade.

Observamos ainda que em se tratando de identificação, a condição *sine qua non* para tanto foi a catarse motivada pela verossimilhança dos enredos. O pano de fundo para o verossímil permanece nas condições atuais dos telespectadores no tocante às suas sensações e emoções que se eternizam no tempo: amor/ódio, medo/coragem, inveja, compaixão, indignação e tantos outros inerentes à pessoa humana. Concentradas num ciclo que sempre se renova, tais emoções funcionam para o telespectador brasileiro como um combustível de força motora que impulsiona as ações em prol das possíveis mudanças. Após o efeito catártico, purgados por terror e/ou compaixão podemos nos mobilizar diante das problemáticas abordadas nas novelas das 09h.

A exemplo das três novelas aqui exploradas, vimos o porquê de seus sucessos. Os contextos: histórico, político e cultural se transformam, ora evoluem, ora involuem, por assim dizer, mas as necessidades de identificação e a reação diante dos reflexos permanecem as mesmas. As vilãs aqui apresentadas trouxeram reflexões graves sobre conduta, valores institucionalizados, ética e moral. A partir delas a sociedade teve contato com seus próprios "monstros" e ao encará-los pôde rever posturas, repensar julgamentos. Logo, podemos afirmar que existe uma função "didática" nas telenovelas das 09h.

Há quem diga que as novelas estão alterando os valores sociais de maneira negativa. Vimos, contudo, que por identificação e catarse existe, na verdade, um reflexo da sociedade. Portanto, é válido ressaltar que muito além de uma influência sobre a sociedade, as novelas antes a refletem, para somente depois inferir-lhe possibilidade de mudança positiva ou não. É bem verdade que devem existir interesses mercadológicos em suas produções, pois a novela é um produto, todavia seria contraditório tirar-lhe o caráter literário e reduzir-lhe a uma simples encomenda de emissora. Por isso, compreendemos que a novela das 09h representa a realidade

pela via literária e, portanto, é arte. E como arte, imita a vida. E como a vida, vez em quando, na arte se espelha, eis a relevância das novelas das 09h.

Posto isso, é-nos necessário ressaltar que a análise não se esgota por nossas considerações, mas ao contrário, abre caminhos para mais reflexões sobre o tema e, em face de novos contextos históricos e, portanto, novas possibilidades de identificação, é possível haver outras tantas observações pertinentes sobre suas repercussões. Ademais, o estudo em questão nos remete à certeza de que, em quaisquer recortes da História, o telespectador será sempre afetado pelas “verdades representadas” porquanto tocarem-lhe as emoções.

Assim, percebemos as contribuições da teledramaturgia brasileira das 09h, um horário de sintonia entre telespectador e trama com vistas a alcançar a catarse das emoções. De fato, como mencionado no início deste trabalho, esses enredos ultrapassam as fronteiras da Terra de Santa Cruz e, para provar que o estudo faz jus à análise, a repercussão de identificação para além das culturas é um sucesso internacional.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte Retorica e Arte Poética**. Introdução Goffredo Telles Junior Tradução. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Ediouro - Tecnoprint, 1979.

FIQUEIREDO, Ana Maria Camargo. **Teledramaturgia Brasileira: arte ou espetáculo?** São Paulo: Paulus, 2003.

MOTTER, Maria Lourdes. Telenovela e campanha política Porto dos Milagres, In: BARROS FILHO, Clovis de. (Org.). **Comunicação na Polis ensaios sobre mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Ficção e Realidade: A construção do cotidiano na telenovela**. São Paulo: Alexa Cultural, Comunicação & Cultura - Ficção Televisiva, 2003.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Favorita>. Ace. em 15 fev. 2013.

_____. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Caminho_das_%C3%8Dndias>. Acesso em 16 fev. 2013.

_____. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Avenida_Brasil_\(telenovela\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Avenida_Brasil_(telenovela))>. Acesso em 16 fev. 2013.

CAPÍTULO IX

METÁFORAS DE EMPODERAMENTO FEMININO NO CONTO *A MOÇA TECELÃ*: O papel emancipatório da literatura na escola

Roberta Brito Lima
Roseane Santana Santos

1 INTRODUÇÃO

A escola, por excelência, é o espaço de sociabilização dos indivíduos, os quais, a partir das vivências compartilhadas, podem ou não alterar olhares, comportamentos e, mesmo, valores. Algumas disciplinas ou componentes curriculares gozam de certa incumbência mais que outras, é o caso das matérias de Humanas, a Literatura, portanto. O trabalho com a palavra, a capacidade de deslocar o leitor e fazê-lo compreender melhor o mundo onde vive fazem dessa disciplina exímia catalisadora de reflexões e autorreflexões.

Neste trabalho propõe-se que, por meio de algumas metáforas do conto *A moça tecelã*, de Marina Colassanti, o leitor/ a leitora, na escola, possa refletir sobre questões sociais em efervescência na atualidade, como a temática de empoderamento feminino, por exemplo. Entende-se que o professor de literatura deve promover possibilidades de leituras que estimulem a reflexão entre os alunos, sobre si próprios, sobre o mundo, sobre a necessidade de mudanças de paradigmas. Assim, o conto supracitado poderá ser uma rica experiência de leitura em sala de aula, com vistas a despertar os estudantes para o caráter emancipatório da Literatura.

Ao observar as características da protagonista, o contexto do enredo, clímax e desfecho do conto pode-se encontrar nas metáforas mensagens de empoderamento da figura feminina em contraste a expectativas mais passivas para esse gênero, como acontece em tantas histórias de “viveram felizes para sempre”. Assim, sugere-se que: a leitura, a interpretação, o debate e uma proposta intitulada *Caf(é)minino literário*, com base no conto, sejam possibilidades de trabalhar literatura na escola de modo a conscientizar socialmente os sujeitos.

Para aporte teórico dessa proposta, foram selecionadas ideias dos autores: Candido (2011), Aristóteles (2007), Compagnon (2012), Beauvoir (2009) e Fiorin (1997).

2 BREVISSÍMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA NA ESCOLA

Sabe-se que o texto literário encontra vários desafios para cumprir seu papel na escola. Isso porque, por vezes, a matéria Literatura é trabalhada pelos docentes de forma a deslocá-la de seu caráter artístico e por interfaces – com outras disciplinas – acaba assumindo características outras, tais como histórica, sociológica entre outras.

É preciso pensar que segundo Compagnon “exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2012, p. 31) e, portanto, na sala de aula, o professor deve ser o mediador de tal exercício, quando esse cuidadosamente escolhe o texto literário, propõe a leitura, análise e interpretação do mesmo.

Embora o texto literário não seja exclusividade do ambiente escolar, é nele que os alunos tendem a ter maior contato e possibilidade de compartilhar reflexões. Porém, como afirma Compagnon (2012, p. 25):

[...] o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazers, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros.

Na perspectiva deste trabalho pensa-se no caráter emancipatório que o texto literário pode trazer quando em contato com os leitores. Dessa forma, entende-se que a literatura é como um remédio. Conforme Compagnon (2012, p. 41), “ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades [...]”. “A literatura é de

oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder” (*ibidem*, 2012, p. 42). Por isso, escolher temáticas como a que será abordada no conto deste trabalho é uma tarefa cuidadosa do docente quando ministrante da matéria Literatura, uma vez que ela pode provocar rupturas de paradigmas, padrões e estruturas de poder.

É importante que se reconheça o poder da Literatura, a fim de que não se negligencie o ensino da mesma no ambiente escolar. Infelizmente, alguns professores perdem de vista essa peculiaridade da arte literária, todavia, “seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (COMPAGNON, 2012, p. 64).

Além disso, em temas de Direitos Humanos, a literatura também precisa ser compreendida como indispensável ao ser humano. Entendida como manifestação universal da humanidade em todos os tempos, a literatura perpassa o cotidiano das pessoas, no imaginário, no sono, nas viagens de ônibus, nas novelas das seis das sete e das nove e daí por diante, no dia a dia do cidadão. Acerca da literatura, então, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Segundo Candido, a literatura organiza o caos; traz esse feito interiormente para o ser humano. Assim, “toda obra literária pressupõe esta superação do caos determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CANDIDO, 2011, p. 178).

3 UM OLHAR SOBRE O CONTO A MOÇA TECELÃ NA PERSPECTIVA SEMIÓTICA DE SEQUÊNCIA CANÔNICA

Autora de contos com tendências feministas, Marina Colassanti traz em *A moça tecelã* uma verdadeira fonte de reflexão

sobre o papel da mulher na sociedade moderna, além de provocar questionamentos sobre expressões do patriarcado e a instituição casamento.

No conto a moça, que não possui nome, é dotada de poderes. Sozinha e poderosa, através de um tear poderia tecer tudo que desejasse e assim o fazia. Um dia, porém, resolveu que não seria mais sozinha e então decidiu tecer uma companhia, um homem, seu marido. Eis que o conflito que se desenrola a partir da presença desse marido na vida da moça é o que aqui neste trabalho considera-se importante ponto de interpretação e proposta de atividade para demonstrar o caráter emancipatório da literatura.

A partir de uma análise semiótica, propõe-se, então, verificar que, segundo Fiorin (1997, p. 22), os textos são narrativas complexas e neles uma série de “enunciados de fazer e de ser estão organizados hierarquicamente estruturando-se numa sequência canônica” que compreende quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção. À luz dessas fases observar-se-ão os indícios de empoderamento feminino presentes no conto.

Manipulação - A manipulação consiste em uma personagem induzir outra a fazer alguma coisa. O manipulador pode usar de vários expedientes para induzir uma personagem a agir: um pedido, uma ordem, uma provocação, uma sedução, uma tentação, uma intimidação entre outras coisas.

O homem entra na vida da moça, a princípio, para fazê-la companhia, formar uma família. Porém, ao descobrir o poder do tear ele – ambicioso – resolve obrigá-la a produzir riquezas: “Uma casa melhor é necessária”... “Para que ter casa, se podemos ter palácio?...” Assim, a personagem marido manipula a moça para alcançar seu objetivo, realizar seus desejos. E ela, a moça, submete-se.

Competência - Para agir, não basta que a personagem *queira* ou *deva*, mas também que *saiba* e *possa*.

A moça cede aos caprichos do marido e, portanto, a competência se faz notar nessa parte do conto. Tecia e entristecia.

Performance - nessa fase do percurso narrativo, geralmente, há sempre uma relação de perda e ganho.

Como a moça muda o comportamento consigo mesma e sobre seus desejos ao tecer aquela companhia percebe-se a performance nessa parte do enredo. No caso uma perda.

Sanção – é uma consequência positiva ou negativa ao final.

A moça, triste e sozinha outra vez, pois havia sido trancada numa alta torre para tecer os caprichos do marido, reflete e decide destecer toda a riqueza e também a causa de seu sofrimento e nova solidão: o marido. Acontece, então, a sanção negativa (para o marido).

Entende-se que as metáforas presentes no conto são também as responsáveis pela interpretação de autonomia da moça. “A metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra”, então, segundo Aristóteles “uma forma do enigma consiste em exprimir o que é, mas reunindo termos absurdos. Isso não é possível pela reunião de vocábulos, mas só pela metáfora” (ARISTÓTELES, 2007, p. 44). Compreende-se como metáforas no conto: o ato de tecer (criar); Escolher linha para tecer e chamar o dia (fazer poético); tecer o marido (casar, estabelecer família); Destecer o marido (divorciar-se, por assim dizer).

A decisão de não aceitar a condição de submissão a que estava refém faz da moça uma importante personagem-modelo de empoderamento feminino. Vale ressaltar que os estudos sobre

feminismo ou igualdade de gênero, temas imperativos na atualidade, apontam para as formas de naturalização do modelo patriarcal e das atitudes machistas, bastante presentes no conto em questão.

Assim, nota-se que a mudança de comportamento da moça por ocasião da presença do marido em sua vida remete à famigerada frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9) a qual traz à tona a necessidade de repensar comportamentos que são socialmente construídos, historicamente situados e porque naturalizados precisam ser questionados.

Isso posto, na sequência, sugere-se uma proposta de atividades que possam, no ambiente escolar, fomentar discussões e reflexões acerca de leituras de textos literários como forma de conscientização dos sujeitos-educandos.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADES E CULMINÂNCIA COM O PROJETO “Caf(é)minino literário”

Como já citado, acredita-se que, na escola, é possível promover vivências transformadoras para os indivíduos. Dessa forma, atividades que veiculem novas formas de pensar são sempre importantes. Por isso, o texto literário encontra nessas atividades terra fértil para provocar reflexões ou saídas de cavernas, parafraseando o mito platônico.

Então, atividades de leitura de contos como o trabalhado neste texto são a primeira sugestão.

1) Leitura em roda.

O professor seleciona, previamente, textos cuja temática proponha reflexões sociais, a exemplo de *A moça tecelã*. Em seguida, com os as cópias dos textos em posse, propõe a roda na sala e, antes da leitura compartilhada do texto literário, faz uma sondagem com os alunos a

respeito do que eles sabem sobre a temática em questão. Por exemplo: O que você entende sobre o significado da palavra empoderamento? Em seguida, após possíveis comentários, o professor propõe a leitura do texto e um debate sobre o que os alunos enxergaram de verossímil do enredo e sua realidade social.

Essa atividade deve acontecer em duas aulas de 50min cada.

2) Intertextualidades em foco.

O professor seleciona músicas que também explorem a temática de empoderamento feminino. Dessa vez, devem-se buscar elementos intertextuais que remetam a outras reflexões sobre a posição da mulher na sociedade moderna. Sugestão de canções: Pagu (Rita Lee) e Respeite as minas (Kell Smith). O docente deve dividir a turma em grupo e solicitar que busquem as intertextualidades presentes e em seguida socializem com a turma inteira.

Essa atividade deve acontecer em duas aulas de 50min cada.

5 PROJETO “CAF(É)MININO LITERÁRIO”

O projeto supracitado pode ser uma atividade de culminância que devesse ser pensada, construída, divulgada e realizada propriamente dito com os alunos. Então, segue aqui uma sugestão de como executá-la.

O professor deve se reunir com os alunos e solicitar sugestões dos mesmos para data, cronograma do evento e delegação de tarefas. Mas o nome do projeto consiste em trazer para a culminância apresentações que expressem questões do feminino. Sugerem-se apresentações como: recitais de poemas, cantos de músicas ou paródias feitas pelos alunos, exibição de curtas ou minidocumentários, pantomimas ou peças teatrais. O professor pode solicitar aos alunos a confraternização com um momento de compartilhamento de cafés e biscoitos durante o evento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário é um importante instrumento para o letramento crítico dos educandos. Assim, espera-se que com este trabalho seja possível estimular o ato de ler, refletir e repensar a própria realidade. O viés engajado da Literatura permite que atividades como a proposta neste texto somem-se às prerrogativas dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas, PPPs (Projetos Político-Pedagógicos) e Referenciais Curriculares das redes de ensino.

Assim, com vistas a estimular que novas pesquisas e propostas nesta área sejam realizadas, espera-se que profissionais da educação, sobretudo, professores de Literatura busquem selecionar textos cada vez mais relacionados com os contextos dos alunos e com temáticas de impacto social, a fim de proporcionar maior socialização de leituras de mundo.

A Literatura, afinal, é modo de expressão do mundo, sobre a existência, sobre nós e sobre o outro. Por isso, deve-se dela se valer para garantir, no chão da escola, o direito à leitura da palavra trabalhada, à fruição, à reflexão e à mudança (por consequência).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular – BNCC**. – 19 de março de 2018 – versão final – Brasília, DF, 2018.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: __, **Vários escritores**. 5ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** (Trad. Laura Tadei Brandini). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

CAPÍTULO X

LITERATURA, SEXO E VERDADE: Paradoxo entre razão, emoção, realidade e tabu

Josefa Alcione Matos Fontes

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre desejos e realidades é latente em toda a esfera do comportamento humano. Desde o princípio de sua existência o homem vive o dilema: viver sua individualidade independente das circunstâncias ou retrair-se como forma de contribuição ativa e passiva para evitar desconfortos aparentes, mesmo que dentro de si a realidade seja outra. O medo de ousar manifesta-se para preservar-se diante de situações desconcertantes. Já não se percebe se há uma alienação imposta ou concebida pelo próprio sujeito. Mas a mente criadora do homem busca sobressair-se por meio de expressões que lhe permita fugir do factual. A ilusão de realidade, a subjetividade e a liberação das emoções são livramentos do peso de pensar um mundo planejado que configure confinamento espontâneo. Por conseguinte, a área sentimental e psicológica está comprometida com as restrições impostas pela sociedade. Entre essas restrições estão questões relacionadas ao sexo e as ideologias que fazem dele um tabu.

Nesse jogo entre imaginação, realidade e autonomia, a criatividade surge como instrumento de escape situado entre extremos. O mundo exclusivamente real e comum não comportaria os anseios humanos diante de frustrações concebidas pela sociedade. A arte emerge nessa trama: pintura, escrita, encenações tudo para exteriorizar pensamentos omitidos involuntariamente.

A partir desses pressupostos, este trabalho está pautado na análise da obra *Contos d'escárnio: Textos grotescos* de Hilda Hilst, além de pesquisas bibliográficas por meio de teóricos que compactuam com as ideias expostas, como ponto de partida para subsidiar o tema proposto, levando a observar questões referentes ao sexo, comportamento humano, suas problemáticas e a importância da literatura como suporte para discussões. Assim, há a divisão desse trabalho em: Introdução, três capítulos e considerações finais que objetivam abordar o tema de forma

esclarecedora e aprofundado.

Diante de tudo, objetiva-se, com esta temática, colocar em pauta discussões relevantes sobre sexo, sociedade e ficção, cuja intenção não é chegar a um denominador comum, mas abrir espaço para uma análise do comportamento humano sem prejulgamentos ou ideias prontas. Justamente para resposta galgada sobre o problema que seria a falta de observação de igualdade diante de fatores que são inerentes a todo ser humano, porém a grande maioria teima em negar que faça parte dessa estrutura.

2 SEXO, VERDADE E SOCIEDADE - UMA REFLEXÃO SOBRE PADRÕES, COSTUMES E REALIDADE VIGENTE

A história da humanidade é marcada pelas tentativas de acesso à liberdade de expressão durante a vida e para a vida. Desde os tempos remotos, há a percepção de uma busca em deixar aflorar o ego, ensaiado por tentativas de esvair-se até a última consequência o desejo de vida plena, evidenciando a individualidade, mas seguido de repressão. A vontade e os questionamentos, o livre arbítrio e a ordem entre o certo e o errado, o senso de responsabilidade e o compromisso com a liberdade, o eu e o outro. Vive-se num combate imensurável sobre comportamento, vontade e verdade.

Destarte, pode-se notar que o caminho percorrido em busca desta liberdade é cerceado e burlado pela repressão. Aqui, a moral e a ética atuam como bússola, verificando, segundo a posição do filósofo kant (CHAUI, 2010, p. 181) que é irrelevante as intenções do sujeito, uma vez que se deve agir de forma universal, pensando o bem comum, o que seria bom para o coletivo, ou seja, fazer o justo a todos por igual independente das consequências que venham a recair sobre o indivíduo.

A literatura é lugar de concretização da subjetividade que

reside na alma humana, por meio dela, escritores e leitores vivenciam experiências históricas. Criada e elaborada na mente do homem com suas ideias, hábitos e costumes, mostra com isso, a face da humanidade: seus projetos, frustrações internas, sucessos, insucessos, incertezas, bem como, a maneira de viver e conviver em sociedade, principalmente aflorando a sensibilidade. Tudo isso eclode na obra literária como analogia nítida dos sentimentos e pensamentos ideológicos.

Aqui não será discutida a psicologia com profundidade ou psicologia do desenvolvimento humano, mas os comportamentos diante de fatos pessoais, e que é, ao mesmo tempo, tão comum a todos: sexualidade e a verdade em torno deste tema.

Provavelmente este não será o único e estará longe de ser o último trabalho que tenta entender ou explicar o ser humano com suas lacunas e mistérios de caráter psicológico e biológico, que se manifestam por meio do comportamento sexual. O objetivo principal dessa pesquisa é entender esse processo dentro dos costumes e ações do indivíduo, sem julgar ou criar uma nova teoria, mas analisar, requerer o entendimento, gerar discussão em torno do assunto e buscar subsídios que comprovem a tese.

Por mais que não seja intencional, a obra literária tem esse poder de fazer com que a reflexão passe a ser parte de sua composição, quando apresentada ao leitor, pois literatura segundo Compagnon (2010, p. 37), “[...] foi geralmente definida como imitação ou representação (*mimesis*) de ações humanas pela linguagem”.

É inadmissível que nos dias atuais, sexo ainda seja tabu, comportamento sexual seja concebido como algo pejorativo e impuro, e não se consiga admitir que isso tudo seja inerente ao ser humano. As ideias aqui expostas, não têm a pretensão de fazer apologia a nenhum tipo de movimento ou crença, seja religiosa ou comportamental, mas tenta expor os pensamentos diante desses

fatos frequentemente reprimidos nos discursos e nas ações. Talvez a dificuldade consista em não admitir esse pensamento além do óbvio (FOUCAULT).

Compreender a natureza humana não é tão fácil, então a crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis de mais (FOUCAULT, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, o sujeito assume o papel de responsável pelas suas ações, uma vez que se põe à prova por meio daquilo que pensa e por consequência, que acredita. O pensamento existe fora dos padrões ou convenções, assim, na maioria das vezes, as ações não equivalem ao que se concretiza no discurso, pois este foi alterado pelo meio social.

Dessa feita, tem-se a seguinte afirmação acerca de pensamento, discurso e sociedade:

O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente. Ele veicula os tabus comportamentais. A sociedade transmite aos indivíduos [...] certos estereótipos que determinam certos comportamentos. Esses estereótipos entranham-se de tal modo na consciência que acabam por ser considerados naturais (FIORIN, 1990, p. 55).

A obra literária “Contos d’escárnio: Textos grotescos” de Hilda Hilsth não existe uma beleza como em muitas obras literárias, pelo contrário, seu linguajar é bem denso. Mas o que chama a atenção é que, no íntimo, tratar de sexo para a maioria das pessoas é realmente falar pornografia e obscenidades, quando não, falar em oculto, desde que haja hora e lugar apropriados, ou seja, o que se pensa e discute às escuras não deve falar ou agir às claras. Concretizado, assim, em ato de hipocrisia e muitas vezes torna o sexo em si com teor de luxúria, apenas.

O que é notório na obra é a descrição do comportamento das pessoas. É a partir desse contexto que serão traçados os marcos para a concretização deste trabalho científico. O fato de parecer que as pessoas precisam ter uma vida dupla quando se trata de sexo, tendem a agir de acordo com as convenções, mas não deixam de manter os costumes tidos como desaprovados, de forma secreta. Percebe-se, assim, que os discursos, na maioria das vezes, não condizem com a prática e são determinados pelas convenções sociais de determinados grupos.

Diante desse aspecto, observa-se a seguinte afirmação sobre o discurso e sua manipulação:

Na medida em que é determinado pelas formações ideológicas, o discurso cita outros discursos. Os mesmos discursos temáticos e figurativos se repetem. O enunciador é o suporte da ideologia, vale dizer, de discursos, que constituem a matéria prima como elabora seu discurso. Seu dizer é a reprodução inconsciente do dizer do seu grupo social. Não é livre para dizer, mas coagido a dizer o que seu grupo diz. Formas de dizer o discurso são aprendidas e estão de acordo com as tradições culturais de uma sociedade (FIORIN,1990, p. 41-420)

A partir desse aspecto, observa-se que em algumas áreas da convivência e comportamento humano são mais focadas, e isso por questões óbvias. A área do discurso constitui-se como regra primordial para elaboração de conceitos sociais por meio do desejo de poder, sua ação decisiva sobre o indivíduo está na sutileza que espregueia com suas convicções e se caracteriza mais fortes que os instrumentos de defesa e leva as interdições.

Foucault organiza esse pensamento observando o seguinte:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo o que quer [...] enfim não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do que fala. Temos aí o jogo de três tipos de interdição que se cruzam ou reforçam e se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. [...] as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente apolítico se pacífica fossem um dos lugares onde elas exercem [...] alguns dos

3 ESCÁRNIO NAS ENTRELINHAS DA VERDADE x EMOÇÃO

A obra *Contos d'Escárnio: textos grotescos*, de Hilda Hilst, é recheada de características do literário. Os gêneros discursivos nele contidos são diversos, todos bem articulados, não se constroem apenas pelo viés da prosa, existem em seu arcabouço poemas, em seguida, há sucessões de depoimentos, diálogos, apóstrofes aos leitores com o intuito de julgá-los como ignorantes, em fim, uma babel literária. A própria autora personagem ratifica que não gosta de escrever em sequência rigorosa Hilst (2002). O que mais chama a atenção na obra é justamente o que menos será citado no decorrer dessas explanações “são as maneiras grotescas de falar sobre sexo”. É um misto de discurso esculachado com pornografia, considerado como gênero satírico.

A escolha desse livro, que não é belo aos olhos de todos, como defende a própria personagem escritora ao equiparar a obra às literaturas da época, sem qualidade Hilst (2002). A escolha foi simplesmente pelas características comportamentais dos personagens diante da questão da sexualidade, o quanto demonstram semelhanças que os identificam com todo ser humano. Não que a literatura tenha que se assemelhar com o real para ter valor, mas é o contrário, justamente porque a literatura torna tudo mais leve ou, no caso do livro aqui exposto mais denso. Tem uma relação indireta com o real. É o que explicita uma das possíveis teorias sobre literatura e realidade:

[...] foi geralmente definida como imitação ou representação de ações humanas pela linguagem. [...] ou, ainda, uma mentira nem verdadeira nem falsa. [...] Do ponto de vista da função, chega-se também a uma oporia: a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também percebê-lo (COMPAGNON, 2010, p. 37).

A literatura permite essa conexão entre real e imaginário. Porém falar sobre a linguagem literária é permitir-se adentrar no

contexto conotativo em que decorre o uso de metáforas de forma acentuada, e, portanto, complexa. Sem compromisso de dar o sentido das palavras usadas habitualmente, ultrapassando, indo além da carga semântica.

A linguagem literária lembra Lefebvre, abre-se sobre o mundo e coloca diante dele uma questão que não são daquelas que podem ser respondidas pela ciência, pela moral ou pela sociologia [...]. interroga sobre sua realidade e a linguagem sobre a obsessão de uma adequação perfeita ao ser do mundo. “Não é uma solução, uma fuga para fora da linguagem e do humano: ela encarna uma nostalgia” (FILHO, 2000, p. 35).

Nessa perspectiva, a obra literária pode contribuir para a discussão e análise em torno dos personagens, momento histórico e traços de personalidades que evidenciam a dificuldade que existe quando se resolve criticar algo ou focar em assuntos referentes a sexo e suas variantes.

Essa é uma constante no mundo, as pessoas fingem uma moral imaculada, alimentada por elas mesmas, e que tendem a comparar certo e errado. Foucault (2004, p. 30) “Não há dúvida que uma sociedade sem restrições é inconcebível. Mas eu apenas posso repetir, e dizer que essas restrições devem ser suportadas pelos que ao menos têm a possibilidade de modificá-las”. Seria viável que se cogitasse o fato de que todo ser humano é vinculado, de certa forma, às práticas sexuais, e que isso não pode ser considerado como bizarro para evitar, assim, incorrer a condutas errôneas.

A partir desses pressupostos entende-se que literatura bebe da fonte da cultura de um povo. Essa concepção leva a ver acontecimentos reais transformar-se em fictício com a intenção de apenas lembrar, como afirma Filho (2000, p. 32), “[...]só há literatura onde existe povo [...]”, portanto ver a obra literária como um manual que indica a verdadeira face da sociedade, sem dúvida, não é o seu objetivo, porém é nítido o resquício do pensamento

humano.

Observa-se que numa obra erótica o destaque é realmente sexo, porém não há como descartar “em alguns casos” como no livro supracitado discussões concernentes ao cotidiano e a tópicos mais complexos. Certo de que existem várias possibilidades de interpretação no decorrer de uma leitura, pois o trabalho com a linguagem e seus recursos cria essa expectativa. Segundo proposições da Estilística de Bally como afirma Samuel (2002, p.80), “A linguagem expressa sentimento e fatos sociais, e há nela proporção variável de elementos intelectuais e emotivos”. Portanto, é possível descortinar as entrelinhas de um texto como direcionamento que permita também focar em possíveis interpretações fora do contexto nitidamente central de uma determinada obra.

Não há como ignorar, durante uma leitura literária, subtemas que mesmo implícito seja possível abrir discussões pela semelhança com a vida e o cotidiano, que não seja a única intenção do autor. Isso pode ser comprovado com base no que afirma Eco (2005, p. 55) “A imagem, o conceito, a verdade descoberta sob o véu da semelhança, será vista, por sua vez, como signo de outra transferência analógica. Toda vez que a pessoa acha que descobriu uma similaridade, numa sucessão interminável”. Se para representar o real ou simplesmente escrever algo para ser lido, com ou sem intenções plausíveis, em qualquer meio ou época, sabe-se que isso faz parte da magia entre leitor, escritor e a obra apresentada.

A partir de então, percebe-se características que levam a tecer conceitos do tipo: muda-se o homem de ambiente, porém, não muda o fato de sua essência obstinado a desvendar a vida de maneira perspicaz. Sobre essas características, ao falar da afloração do materialismo, Coutinho (2004, p. 06), descreve com presteza o homem e os ciclos pelos quais passa, “[...] uma revolução

nas ideias e na vida [...] a revolução ocorreu primeiro no espírito e no pensamento dos homens e daí passou à sua vida, ao seu mundo e aos seus valores”. Uma comprovação de que literatura se constrói a partir da vida.

4 ALUSÃO À OBRA LITERÁRIA E SUA ANÁLISE

O livro “Contos d’escárnio: textos grotescos” de Hilda Hilst relata sobre sexo e comportamento humano de forma escancarada e a partir da configuração condizente com o literário. É tecido a partir de um linguajar que corresponde com o “grotesco” do título, com termos pejorativos e descrições veementes. A autora transparece, por meio do personagem, que se torna autor no momento narrativo, que escreveu a obra com a intenção de fazer uma crítica às literaturas da época. O próprio autor personagem comenta:

Resolvi escrever este livro porque ao longo da minha vida tenho lido tanto lixo que resolvi escrever o meu. Sempre sonhei ser escritor. Mas tinha tal respeito pela literatura que jamais ousei. Hoje, no entanto, todo mundo se diz escritor. E os outros, os que leem, também acham que os idiotas o são. É tanta bestagem em letra de forma que pensei, por que não posso escrever a minha? (HILST, 2002, p. 14).

Ao utilizar o livro “Contos d’escárnio: textos grotescos”, de Hilda Hilst, foi observado o teor erótico que marca o desenvolvimento da obra, bem como, o comportamento dos personagens e toda construção subjetiva em volta. A partir dessa observação, cria-se uma atmosfera que reflete a vida. A isso, aliam-se assuntos que causam a ruptura entre o sério e o caricato.

O texto faz menção às antigas cantigas medievais, cujo objetivo era satirizar costumes e pessoas da época. Segundo Moisés, “[...] a cantiga de escárnio conteria sátira indireta, realizada por intermédio do sarcasmo, da zombaria e de uma linguagem de sentido ambíguo” [...] Moisés (2006, p. 33). Característica dos textos de Hilda Hilst que os definiria como literatura de qualidade.

A poeta, cronista ficcionista e dramaturga brasileira, Hilda Hilst, escreveu sua trilogia da qual está em análise o segundo livro “Contos d’escárnio textos grotescos”. Constata a dupla visão sobre as obras literárias, por meio dos dois escritores que fazem parte do corpo narrativo: Crasso e Hans Haeckel. A crítica da autora às literaturas da época recai sobre os dois como referência.

Crasso, escritor inexperiente e não comprometido com a regularidade na escrita Hilst (2002) “a verdade é que não gosto de colocar fatos numa sequência ortodoxa, arrumada. Os jornais estão cheios de histórias com começo meio e fim.” No entanto, mesmo ao ignorar as regras da escrita e pressupostos literários, aparenta estar bem na situação, a sua escrita não o constrange.

Em contrapartida, Hans Haeckel aparece como o autor comprometido e apaixonado pela literatura, no seu interesse está escrever bem, e escrever segundo os propósitos literários. Hilst (2002) “Literatura para mim é paixão. Verdade. Conhecimento”. Mesmo levando a literatura a sério, escrever, para o autor, tornou-se uma tarefa angustiante.

Há na escrita de Hilda Hilst, em particular no livro supracitado, o interesse em denunciar características sentimentais que descortinam as ações humanas, descritas nos personagens. A propósito desse aspecto, afirma Barthes (2007, p. 13) “[...] a língua não se esgota na mensagem que engendra; que ela pode sobreviver a essa mensagem e nela fazer ouvir, numa ressonância muitas vezes terrível, outra coisa para além do que é dito [...]”. A partir disso, entram em evidência as aparências com a realidade ou uma suposta realidade.

Alguns personagens caracterizam o que a autora intenciona demonstrar na obra:

Crasso era o personagem sem pudor, o que ver o sexo sem os preconceitos. A escritora opta por caracterizá-lo como alguém que

se dispõe a usar uma linguagem chula, também não se preocupava com o fato de o ato sexual ser ou não depravação, para ele sexo era sexo, e pronto.

A sua história com Clódia discorre fundamentada à luz do sexo. Clódia foi a mulher com quem Crasso mais se identificou. As características psicológicas atribuídas aos dois se equiparam. O gosto excêntrico de Clódia em pintar órgãos sexuais masculinos e femininos e a obsessão de crasso pelo sexo podem ser o elo que permitia a existência daquela paixão. Hilst (2002, p. 42): “Claro, putíssima amada, eu respondia morto de medo que aquele exemplo de devassidão, aquela luxúria encarnada se cansasse da minha paisagem”. Com esse comentário o sentimento amoroso é validado, mas não deixa de se verificar o afastamento da pureza sugerida pelo amor sentimentalista.

Sem fazer julgamento, mas ainda observando as atitudes das pessoas observa-se a ocorrência de um fato estranho em um dos momentos narrativos. O narrador do conto “Lisa” mora em uma pensão, fica horrorizado ao descobrir que outro hóspede que possui uma macaquinha, se utiliza dela para satisfaz seu apetite sexual. Isso o deixa transtornado e pensativo sobre o mundo, suas ações frustrantes e o fato de a humanidade esconder sempre um lado sombrio e obscuro. Diante disso, Hilda Hilst ressalta o turbilhão de desordem que é o mundo dos humanos, que são denominados de racionais, na passagem que se segue:

Desde criança eu ouvia dizer: quero que o menino olhe o mundo por um buraco diferente daquele que eu olhei. [...] A frase era complexa e ambígua demais para mim, tão criancinha. [...] Bem, a pensão tinha poucos hóspedes. Um deles me fascinava. [...] Fascinava por quê? Alguma coisa infantil desesperada imanava do homem. [...] ele era dono de uma pequena e dócil macaca: Lisa. Parecia gostar muito do animalzinho. Uma noite ouvi gemidos no corredor dos quartos e fiquei curioso. [...] uma luz azulada entrava pelas frestas [...] Então vi: o homem nu, deitado e Lisa acariciando-lhe o sexo com as mãozinhas escuras e delicadas [...] fiquei muito tempo encostado atrás daquela porta. Nunca o mundo me pareceu tão

triste, tão aterrador, tão sem Deus. No dia seguinte escrevi ao meu pai dizendo-lhe que não tinha mais paciência para os estudos, queria voltar pra roça (HILST, 2002, p. 43-45).

Hilda traça um paralelo entre a fala do pai do narrador Hilst (2002) “ver o mundo por outro buraco” e o fato de o narrador ter se deparado com um mundo que preferia não ter visto, ao observar escondido, aquela cena chocante. O terreno humano, dos adultos, na sua concepção não pareceu agradável. Afinal, assim é tudo que está sobre o domínio humano: imperfeito, questionável, repleto de desejos e desassossego.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problemáticas ligadas ao comportamento e discurso sempre se fizeram presentes no decorrer da existência da humanidade. Uma coisa é a teoria, outra distinta é a prática. E nesse jogo entre verdade e suposições vão se construindo caminhos que levam a uma manobra dos valores, intencionalmente mascarados, como consequência da atuação de um discurso ensaiado e tendencioso.

Diante de tal reflexão, pode-se pensar a literatura como referência para discutir a relação: sexo, razão, emoção, realidade e discurso a partir da construção deste trabalho. A partir dessa situação, tem se no padrão literário um leque de possibilidades para adentrar o mundo real mediante o ficcional e traçar pareceres que possibilitem uma conexão entre essas vias. Quanto a este aspecto visualiza-se a ficção como ponto de partida para discutir a realidade, de forma que não gere incômodo.

Com a construção deste Trabalho Científico, chega-se à conclusão de que questionamentos a respeito do comportamento humano serão sempre tema inesgotável para análise e estudos, pois a mente do ser humano é terreno fértil no que tange a discussões que levam às questões existenciais e de formação de caráter. Por mais que se tente escapar, é como se fosse difícil de

apreender e, de forma geral, o indivíduo recorre aos mesmos erros: preconceito e dificuldade em lidar com seu eu, e ainda mais grave: em entender o outro.

REFERÊNCIAS

- BARTES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977; 13ª reimpr. da 1ª ed. De 1980. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone- Moisés. – São Paulo: Cultrix, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum – 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. direção de Afrânio Coutinho- codireção – Eduardo de Faria Coutinho- 7ª ed. Re. Atual. São Paulo: Global, 2004.
- ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**; Tradução MF; revisão da tradução e do texto final- Monica Sthel- 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FILHO, Domício Proença. **A linguagem Literária**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FIORIN, José Luiz – **Linguagem e Ideologia** – 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970- Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio- 22º ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- _____. **Por uma vida não fascista**. Coletivo Sabotagem, 2004.
- HILST, Hilda. **Contos d’escárnio**: textos grotescos - Obras reunidas. São Paulo: Globo, 2002.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução: Álvaro Cabral- 6ª ed. Rio de Janeiro: Zhar Editoras, 1975.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 34ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAMUEL, Rogel. **Novo Manual de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PARTE III

DOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO XI

INTERFACES INTERATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA NO CONTEXTO DO PÓS-PANDEMIA

Danielle Santos Menezes
Carleandro de Jesus Souza
Cheila Raiane Menezes Oliveira
Daniele Santana de Melo
Willian Lima Santos

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo discute o tema “possibilidades de interfaces interativas para prática docente no contexto pós-pandemia”, visando analisar as possibilidades das interfaces digitais na educação no contexto pós-pandemia para a prática docente. O trabalho é de cunho bibliográfico e traz como objetivos específicos: identificar as contribuições das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; apresentar os aplicativos digitais e suas aplicabilidades para a prática docente, bem como descrever alternativas metodológicas para o ensino a partir das tecnologias digitais.

A partir das pesquisas desenvolvidas sobre o tema estudado, constatou-se uma gama de opções tecnológicas disponíveis, podendo ser úteis ao processo de ensino e aprendizagem. O *Google Forms*, por exemplo, configura-se como uma excelente alternativa no processo educacional em processos de atividades escolares, avaliação, pesquisas, bem como trabalhos e tarefas, coleta de dados e informações. Os aplicativos abordados neste estudo passaram a ser utilizados com maior frequência com a intensificação do momento pandêmico da Covid 19.

A pandemia exigiu dos docentes a diversificação das estratégias metodológicas de suas aulas, e o *Google Forms* caracterizou-se como uma importante interface para o momento pandêmico. Tal interface disponibiliza gratuitamente aplicativos de compartilhamento onde se pode escrever avaliações, questionários e obter resultados através de planilhas que são editáveis para a realização de pesquisas, coleta de dados e *feedbacks*.

Além do *Google Forms*, o *Kahoot* também foi constatado nas pesquisas bibliográficas como um dispositivo muito útil para o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo é uma plataforma baseada em *games* e é um aparato tecnológico significativamente interativo, que, ao incorporar elementos usados no *design* dos jogos, os usuários se engajam na aprendizagem. Uma das

principais características dessa interface é o potencial de despertar a curiosidade e o envolvimento dos usuários em diversas experiências que impactam de forma positiva sua aprendizagem (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017).

Outras plataformas de cunho educacional foram constatadas em nossas pesquisas, a exemplo do *Canva*, *Padlet* e *Mentimeter*, todas consideradas úteis para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o trabalho se deu por meio de pesquisa bibliográfica, através de investigação teórica acerca das possibilidades de interfaces digitais que tenham potencial para contribuir com o contexto do ensino e a promoção da aprendizagem.

2 PLATAFORMAS PARA USO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

2.1 Google forms

Provavelmente você já ouviu falar do *Google*, acertei? Essa empresa, criada em 04 de setembro de 1998, tornou-se popular por ser um recurso de busca estimulada, inclusive, é a mais utilizada no mundo. No momento atual, o *Google* dispõe de vários aplicativos de serviços que a fazem uma das maiores empresas de plataformas digitais do mundo.

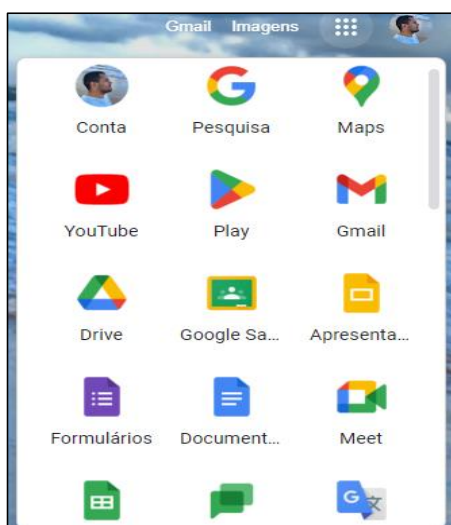
Com a pandemia da Covid19, as avaliações e pesquisas passaram a acontecer digitalmente através do *Google Forms*, um aplicativo que faz parte do pacote *Google Workspace for Education*, pois o mesmo é seguro, eficiente e prático. O *Google Forms* disponibiliza gratuitamente serviços de compartilhamento onde se pode escrever avaliações, pesquisas, questionários e obter resultados através de planilhas que são editáveis para realizar pesquisas e coletar *feedbacks*.

Além disso, estes formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário ou podem ser utilizados os formulários já existentes e compartilhados com uma pessoa que possua conta *Google* para poder editar (com a autorização do

criador do formulário). Assim, para usufruir destes serviços, basta ter uma conta no *Gmail* que é criada na plataforma *Google*.

Para a segurança dos usuários, os formulários criados ficam salvos no *Google Drive* que pode ser acessado de qualquer lugar, seja *online* ou *offline*, uma vez que são armazenados em um sistema nuvem. A figura 01 apresenta alguns *apps* do pacote *Google Workspace for Education*.

Figura 01 – *Apps do Google Workspace for Education*



Fonte: captura de tela.

Os *apps* do *Google Workspace for Education*, alinhados à prática educativa, podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem por meio dos dispositivos tecnológicos móveis. Integrados à prática docente, tendem a tornar tal processo mais dinâmico, interativo e participativo, de forma a motivar a participação discente diante da realização das atividades nos espaços virtuais.

2.2 Google forms nas atividades escolares

O *Google Forms* pode ser utilizado de diversas maneiras nas atividades escolares: seja na avaliação de uma disciplina, tarefas e

trabalhos, pesquisas e coletar dados e informações. O primeiro passo a se fazer é ter uma conta *Google*. O quadro 01 apresenta o passo a passo de como implementar o *Google Forms* em sala de aula:

Quadro 01 – Elaboração de um formulário no Google

1. Acesse o app/site do Google Forms;
2. Faça login com o <i>gmail</i> institucional ou pessoal, dependendo dos objetivos do formulário;
3. Clique no ícone “Em branco”, no canto superior esquerdo. Ou, se preferir, selecione um dos <i>templates</i> prontos. Eles também podem ser editados e personalizados.
4. Adicione, em seguida, as informações necessárias. Como: nome do formulário, objetivo, seções, imagem, vídeo, etc.
5. Com o documento pronto, você pode escolher com quem, como e onde deseja compartilhar o formulário.
6. Se necessário, o autor do formulário também pode incluir colaboradores. Estes conseguirão editar o documento, acrescentar informações, ou deletar itens necessários.

Fonte: autores (2023).

Após seguir o passo a passo, a pessoa escolhe a finalidade para utilizar o *Google Forms* seja na preparação de questionários para avaliação dos conteúdos em sala de aula ou até mesmo coleta de dados para pesquisas. O *link* com acesso ao questionário é gerado na plataforma do *Google Forms* na qual o editor tem acesso para copiar/colar e compartilhar com quem tiver acesso.

À medida que os questionários são respondidos, os dados são salvos em uma tabela de formato *Excel* e atualizada automaticamente. A mesma pode ser salva em formato PDF, facilitando a análise das respostas obtidas. O quadro 02 apresenta algumas situações em que o *Google Forms* pode ser aplicado para fins de ensino e aprendizagem.

Quadro 02 – *Google Forms* e algumas de suas aplicabilidades

FINALIDADE	FORMA DE UTILIZAÇÃO
Avaliação da disciplina	- Através da interface é possível elaborar perguntas e respostas de múltipla escolha, combinar com dissertativas com as de múltipla escolha. Fica a critério do professor decidir o formato da prova. Dentro do <i>Forms</i> também tem a opção de colocar a(s)

	<p>resposta(s) correta(s) e algumas erradas. Além de, inserir o valor de cada questão, imagens ou vídeos ilustrativos.</p> <p>- Após elaborar a avaliação, o professor decide como e quando irá compartilhar o acesso com seus alunos. As formas disponíveis no <i>Google Forms</i> são: via <i>e-mail</i>, os alunos devem enviar ou cadastrar seus e-mails para receber o acesso diretamente no e-mail; via link, o próprio Google fornece um link do arquivo, que pode ser enviado por <i>email</i> e <i>WhatsApp</i>.</p>
Trabalhos e tarefas	<p>- O passo a passo é o mesmo da avaliação, o que muda é o objetivo do formulário e que nessa função o professor pode deixar o <i>link</i> disponível por um período maior basta configurar de acordo com a finalidade que desejar.</p>
Pesquisas	<p>- O <i>Google Forms</i> pode ser utilizado como canal de pesquisa seja educacional ou até mesmo de empresas para coletar <i>feedbacks</i>. Ultimamente ele está sendo utilizado em eventos como lista de presença, se os participantes gostaram de palestras, quais os pontos que devem ser melhorados, ou motivos da sua ausência; qual a experiência deles com determinado professor, funcionário, ou com a própria instituição, etc.</p>
Coletar dados e informações	<p>- O <i>Forms</i> também pode ser utilizado para coletar dados e informações de alunos como por exemplo contatos de emergência e forma de tratamento. Além de, coletar sobre expectativas, dificuldades e temas de interesse para que assim possa conhecer melhor os alunos, seus pais e responsáveis.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se explicita no quadro anteriormente apresentado, o *Google Forms* possibilita, de forma rápida, e quase que instantânea, a coleta de informações, *feedbacks*, dados. Tornando-se um excelente instrumento de pesquisa, inclusive, para estudos acadêmicos em seus inúmeros métodos de coleta.

2.3 Mentimeter e educação

O *Mentimeter* é uma plataforma online que é oferecida de forma gratuita como também na versão paga na qual oferece maior número de recursos e funções. Mas, mesmo na versão gratuita, é possível elaborar *slides* e questões interativas que podem ser transmitidas de forma síncrona ou de forma assíncrona.

A plataforma reúne várias funções, como nuvem de palavras, criação de *quiz*, suporte a perguntas e respostas, compartilhamento de versões PDF das apresentações, importação de arquivos do *Power Point* e do *Google Docs*.

No contexto educacional, no qual estamos inseridos atualmente, é de suma importância integrar a Tecnologia Digital Da Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula e aproveitar seus benefícios para educação sempre utilizando tais dispositivos com finalidades didático-pedagógicas.

O *Mentimeter* pode ser utilizado de diferentes maneiras durante as aulas síncronas e assíncronas. Sempre levando em consideração utilizar essa interface com estratégia pedagógica e contextualizada com o conteúdo didático e realidade dos estudantes.

O *Mentimeter* pode ser aplicado através de questionários seja como avaliação como também para acompanhar o desenvolvimento da turma. Outra forma é por meio da pesquisa de opinião por intermédio da nuvem de palavras. Além disso, pode ser aplicado para apresentações de trabalho na qual os próprios discentes podem montar uma interação no *Mentimeter* e apresentar para a turma para que todos participem e contribuam na formação de todos os trabalhos.

A figura 02 apresenta uma nuvem de palavras criada a partir do uso do *Mentimeter* em uma aula de estágio no ensino superior.

Figura 02 – Nuvem de palavra criada com o *Mentimeter*



Fonte: Captura de tela – por Willian L. Santos (2023).

Como observado na imagem anteriormente apresentada, a nuvem de palavras visa explicitar os termos que mais foram citados pelos participantes, estas que aparecem em tamanho maior. Desta forma, tal instrumento pode ser utilizado para evidenciar a contribuição de uma turma, por exemplo, sobre o entendimento em relação a determinado conteúdo ou temática.

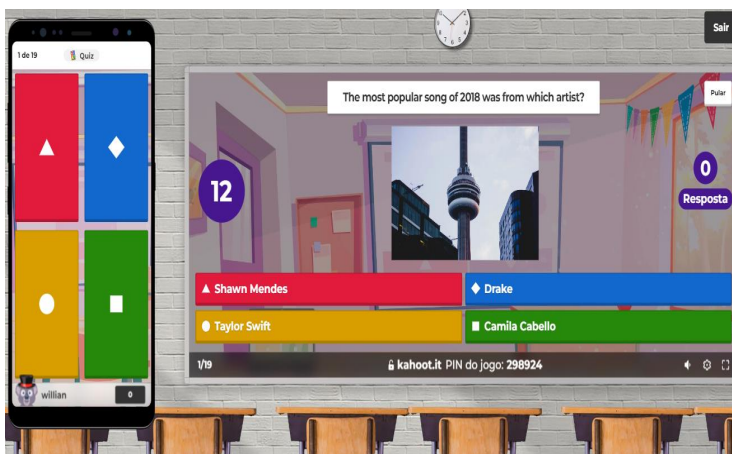
2.4 Kahoot

O *Kahoot* é uma plataforma baseada em *games* e é um dispositivo tecnológico bastante interativo que, ao incorporar elementos usados no *design* dos jogos, os usuários se engajam na aprendizagem. O dispositivo, aqui tratado, foi desenvolvido com o intuito de proporcionar diversas experiências envolventes para os educandos, não somente dentro, como também fora das salas de aulas. Essa plataforma apresenta diversas características e uma delas é o potencial de despertar a curiosidade e o envolvimento dos nativos digitais em diversas experiências que impactam de forma positiva sua aprendizagem (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017).

O *Kahoot* é uma plataforma digital on-line interativa que utiliza elementos dos jogos a partir dos quais há possibilidade de criar um jogo educativo com perguntas de múltipla escolha às quais podem ser adicionados vídeos, imagens, diagramas etc. que podem servir como base para a realização da atividade. Para jogar, o participante não precisa de uma conta e nem baixar o jogo e sua participação acontece por meio do acesso à tela de respostas diretamente no site <https://kahoot.it/#/>, digitando-se um número PIN que é disponibilizado pelo professor (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017, p. 07).

Tratando-se de ensino e aprendizagem, e das contribuições das tecnologias digitais nesse processo, alguns autores como Alves (2014), deixam evidente que promover condições adequadas para que a dinâmica de ensino e aprendizagem se dê de modo prazeroso e motivador, não é tarefa fácil, mas um processo desafiador para a Educação. As interfaces interativas, a exemplo dos *apps* de jogos educativos, se colocam como fontes alternativas com potencial de contribuir para o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A figura 03 apresenta a interface do *Kahoot*.

Figura 03 – *Kahoot* (tela do jogador).



Fonte: captura de tela por Willian L. Santos (2023).

Para tratar das contribuições do *kahoot* no processo de ensino e aprendizagem, alguns autores, a exemplo de Silva *et. al*

(2018), abordam que este mecanismo de aprendizagem digital, ao permitir o uso dos principais elementos de gamificação, como regras claras, *feedbacks* imediatos; pontuação; rankings; tempo; reflexão; inclusão do erro; colaboração; e diversão, transforma a sala de aula em um ambiente de gamificação, contribuindo, portanto, com o processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que os *games* são considerados uma forma de entretenimento muito utilizada por variados públicos, principalmente, por suas identidades lúdicas no processo, bem como por seu caráter hedônico.

Por serem prazerosos e eficazes no processo de aprendizagem, as características incorporadas aos games podem potencializar a maneira de pensar e agir em todas as camadas sociais (ECK, 2006). Percebeu-se, nos dados de pesquisas desenvolvidas por Silva *et al* (2018), que os *quizzes* (questões de múltipla escolha), *Discussion*, *Jumble*, e *Survey* são os quatros tipos de atividades *online* possíveis de serem criadas a partir do *kahoot*. O *kahoot*, portanto, é um importante mecanismo de ensino e aprendizagem, capaz de despertar o interesse e engajamento dos discentes no processo.

2.5 Canva

Ao longo do processo histórico, a educação brasileira necessitou transformar-se para adaptar-se às necessidades e demandas da contemporaneidade. Essas transformações têm sido constatadas tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto nas avaliações internas e externas, no processo de formação de professores, nas políticas públicas de educação, no currículo escolar, na gestão, na função social da educação e em toda a educação básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como, no Ensino Superior (FERREIRA; SILVA, 2020).

O contexto educacional brasileiro apresenta suas especificidades. No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, esta ação permeia a prática docente e o desenvolvimento discente em todo processo educacional, isto é, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, seja na modalidade presencial ou a distância. Dessa forma, o processo de avaliação se concebe como complexo, pois, envolve sujeitos históricos e sociais, além das diferentes dimensões do campo formativo (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 03).

Em virtude das necessidades adaptativas à realidade educacional da sociedade contemporânea às tecnologias, por assim dizer, surgem como fortes alternativas colaborativas para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes contemporâneos. O aplicativo *Canva*, por exemplo, é um recurso *online*, e que se encontra disponível para *download*, tanto para os dispositivos do sistema *IOS*, quanto para *Android*, e tem como intuito o desenvolvimento de *design* autoral ou compartilhado, e permite a captura, construção e partilha de ideias e criações, além de ilustrações a partir da leitura de textos, como, por exemplo, os mapas mentais.

Para Ferreira e Silva (2020, p. 3-4):

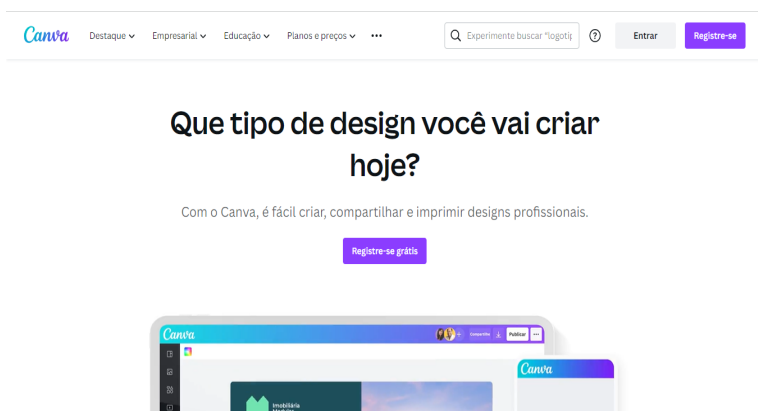
O aplicativo ainda permite a escrita colaborativa em tempo real dos seus projetos, possibilitando que o autor principal vincule ao projeto vários colaboradores para discutir, comentar e alterar conjuntamente a proposta em construção.

Nesse sentido, o aplicativo *Canva* é uma interface interativa bastante interessante e que pode ser integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Em curso *online*, por exemplo, o uso deste aplicativo faz-se de inteira relevância para o processo avaliativo de forma processual e contínua, como assim determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), LDB 9.394/96. Por ser de fácil acesso, o *Canva* é um aplicativo frequentemente utilizado e tem características que fazem seu uso e manuseio fáceis os quais ampliam os horizontes de conhecimentos dos estudantes nos distintos componentes curriculares. Rocha e Morais (2020, p. 30) dizem:

O Canva é um site de ferramentas digitais que contém vários recursos gráficos, porém, a construção de infográficos é o recurso evidenciado nesse processo. Em seu uso pode-se explorar fotografias, gráficos, fontes, ícones entre tantos outros meios. Além disso, possui uma dinâmica de “arrastar e soltar” favorecendo acesso aos recursos gráficos.

Ainda com relação ao aplicativo *Canva*, um ponto considerável a se destacar é a diversidade de instrumentos que o mesmo possui quando é utilizado através de infográficos, possuindo elementos indispensáveis. A adição de imagens em infográficos é de suma importância e esses elementos são fundamentais para o processo de compreensão dos conteúdos e não meramente decorar (CLARK e MAYER (2008)). O aplicativo, aqui tratado, apresenta características de fácil manuseio, o que torna a plataforma mais atraente para os que dela fizerem uso, como pode ser observado na figura 04.

Figura 04 – Interface do Canva



Fonte: captura de tela por Daniele Menezes (2023).

Para além das funções de manipulação e edição de fotos e vídeos, a plataforma também possibilita a construção colaborativa de *slides* (apresentações) com a integração de materiais nos variados formatos midiáticos, confecção de *cards*, convites, cartões.

2.6 Padlet como um cenário de aprendizagem

A presença marcante das diversas tecnologias é um fenômeno evidente na sociedade mergulhada na cultura digital. Silva (2013, p. 15) aponta que:

a chegada das tecnologias digitais às escolas, muitas vezes, provocou, entre os profissionais da educação básica, a discussão sobre o seu impacto na atuação em sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se que as relações que se estabelecem entre as pessoas têm sido modificadas diante da intensa apropriação e combinação de interfaces digitais. Assim, percebem-se reflexos visíveis para o contexto de ensinar e aprender, levando a inúmeras reflexões que permeiam o contexto da Educação.

A partir de Garcia (2013, p. 30), observamos que “a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem institui um fator de inovação pedagógica, possibilitando novas modalidades de trabalho na escola, devendo esta acompanhar as transformações sociais”. Logo, percebe uma intensa preocupação que as Tecnologias, em sala de aula, possibilitam que o discente esteja mobilizado e tenha uma postura ativa diante de sua aprendizagem, tornando-a significativa para a produção do próprio saber.

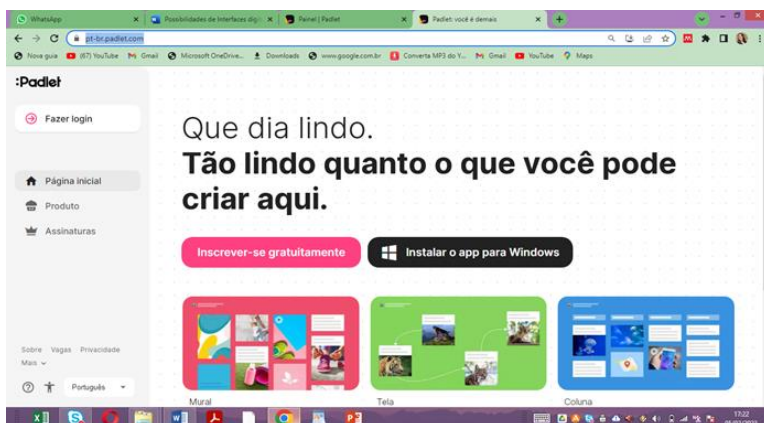
Nessa lógica, é comum visualizar novas configurações para complementar a aprendizagem dos estudantes, que cada vez mais fazem uso das tecnologias e mantêm relação indissociável com o Digital. Logo, diante de um cenário emergente da construção de redes, surge uma possibilidade de aplicação do trabalho docente dentro das interfaces digitais: os cenários virtuais de aprendizagem.

Os cenários virtuais de aprendizagem têm se tornado uma alternativa exitosa para a prática docente no contexto de intensa apropriação das Tecnologias (SANTOS; FERRETE; ALVES, 2021). Além disso, diversas interfaces ganham destaque a fim de promover

condições para aprendizagem significativa dentro das possibilidades dos cenários virtuais de aprendizagem.

O *Padlet* é uma interface gratuita que permite e possibilita a interação de maneira colaborativa entre múltiplos usuários. Também conhecido por Mural Virtual, a plataforma contribui, sobretudo, para a criação de um espaço que combine diversos gêneros digitais. A Figura 05 apresenta a tela inicial do site de acesso à interface, no qual é necessário criar as credenciais de *login* vinculadas ao *e-mail*.

Figura 05 – Página inicial do *Padlet*



Fontes: captura de tela por Cheila Raiane (2023).

Entre uma das possibilidades que se destacam a partir da utilização desta interface está o potencial de ampliar os diversos recursos, uma vez que o local possibilita reunir diversos recursos midiáticos como documentos, imagens, vídeo, áudio, texto e *links* (MONTEIRO, 2020), demonstrando ser um espaço completo e rico para aprendizagem.

Outro fator importante, que merece destaque, é a possibilidade de acesso à interface por meio de diferentes dispositivos, sendo possível utilizar o telefone móvel e o computador, promovendo alternativas que viabilizem a comodidade

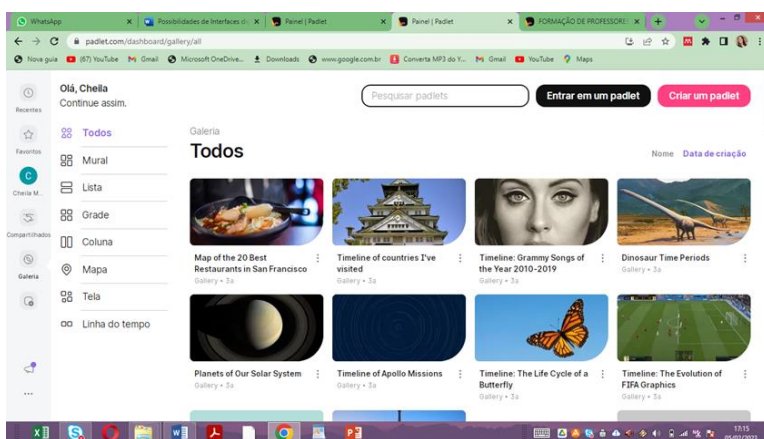
para o aluno em utilizar tanto em computadores, quanto em dispositivos móveis.

Ademais, o *Padlet* permite ainda a criação e construção de um espaço interativo entre os estudantes por ser possível a personalização do espaço de acordo com os interesses pessoais. Nesse sentido, Viana *et al.* (2023, p. 48) completam que:

Avaliar na ferramenta *Padlet* permite levantamentos prévios, inclusão de comentários, organização de conteúdos, agrupar, utilizando estrelas, votar, entre outras possibilidades que o aplicativo nos proporciona. Essas ferramentas que foram experimentadas colocaram os estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem na educação.

Além disso, como demonstrado na figura 06, percebe-se ainda a possibilidade de personalizar o mural, conforme o perfil da atividade e as necessidades de execução. O *Padlet* permite construir murais no formato de blocos, mapas geográficos, linha do tempo e mapas mentais, que combinam cores e diversos formatos que melhor se adequem à experiência a ser desenvolvida com docentes e discentes.

Figura 06 – Layout do *Padlet*



Fontes: captura de tela por Cheila Raiane (2023).

Dessa forma, observa-se que essa plataforma é um espaço maleável para construção de espaços que estimule a autonomia,

criatividade e engajamento do estudante, observando que, com a tecnologia, podem-se ampliar as possibilidades e formas de se relacionar com o saber e a construção do conhecimento. Nessa lógica, Silva (2019, p. 10) completa que:

Na era digital se compreende as plataformas sociais como um espaço, o ciberespaço. É um ambiente de relações sociais, de apropriação e troca de informações, de interação com um mundo além do físico. Estabelece-se que a consciência de espaço não seja limitada apenas ao físico.

Diante disso, o *Padlet* se considera um cenário de aprendizagem de bastante êxito, visto que, ao permitir a interação e a possibilidade de interatividade, o estudante pode colaborativamente construir, criar e se comunicar com os demais pares, sendo uma relação indispensável para a aprendizagem. Além disso, possibilita uma gestão mais eficiente do professor em dinamizar o ensino e apresentar alternativas diversificadas tanto na exposição do conteúdo, quanto da avaliação, além de reflexão sobre a própria prática, diante do que o *Padlet* tem a oferecer.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante as pesquisas de cunho bibliográfico sobre as possibilidades de interfaces digitais para a prática docente no contexto pós-pandemia, perceberam-se as potencialidades das tecnologias digitais como recursos indispensáveis com o processo educacional, principalmente, no contexto atual, onde os estudantes estão imersos em um mundo totalmente tecnológico.

Dentre as tecnologias com alto poder educacional, constatou-se o *kahoot*, sendo uma plataforma baseada em games, e sendo um instrumento bastante interativo, onde os estudantes se engajam na aprendizagem ao incorporar elementos usados ao *design* dos jogos. Percebeu-se que as principais características do dispositivo é o potencial de despertar a curiosidade e o envolvimento em diversas experiências que impactam de forma positiva a aprendizagem. Tal

como o *Mentimeter* no qual o criador pode elaborar nuvens de palavras, criação de *quiz*, suporte a perguntas e respostas, compartilhamento de versões PDF das apresentações, importação de arquivos do *Power Point* e do *Google Docs*.

O *Canva* também foi constatado nas pesquisas como um dispositivo indispensável ao processo educacional. O aplicativo tem como intuito o desenvolvimento de *design* autoral ou compartilhado, e permite a captura, construção e partilha de ideias e criações, além de ilustrações a partir da leitura de textos, como por exemplo, os mapas mentais.

Além disso, as pesquisas demonstraram que o mesmo permite ainda a escrita colaborativa em tempo real, onde o autor principal do projeto tem a possibilidade de vincular ao projeto vários colaboradores, podendo esses discutir, comentar e alterar conjuntamente a proposta que está sendo construída. Assim como o *Google Forms* que no qual o docente pode elaborar avaliações de maneira colaborativa apenas compartilhando o *email* no *forms*.

Dessa forma, fica claro que, utilizar essas interfaces nas aulas, pode ser um meio de contribuir para com a aprendizagem do discente em virtude de que as práticas educativas voltadas à realidade do seu cotidiano no qual as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em sua vida e oferecem uma aprendizagem significativa para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamefication**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS Editora, 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- CLARK, R. C.; MAYER, R. E. Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. **Performance Improvement**, v.47, n.9, p.5-13, 2008.
- ECK, R.V. Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless. **Educause Review**, vol. 41. n°. 2, p. 16-30, 2006.
- FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B. O uso do aplicativo Canva Educacional como recurso para avaliação da aprendizagem na

Educação Online. **Research, Society And Development**, [s. l.], v. 9, n. 8, p. 01-16, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6030/5866>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. Vivenciando Inglês com Kahoot. **The Specialist**, v. 38, n. 1, p. 01-18, 22 jul. 2017. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a11>.

GARCIA, F. W. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Educação a Distância, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013. disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/cms/revista/sumarios/177.pdf&arquivo=sumario2.pdf>. Acesso em: 21 jan 2023

MONTEIRO, J. C. S. PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. hipertextualISSN 2675-1291 | DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0038>. Ac.: 23 Jan 2023.

ROCHA, R. S.; MORAES, B. L. C. Aplicação de ferramenta digital utilizando a gallery walk: o uso do canva como estratégia didática no ensino técnico. In: **CIET:EnPED**. São Carlos. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1687/1325/>. Acesso 23 mar. 2023

SILVA, J. B.; ANDRADE, M. H. ; OLIVEIRA, R.R; SALES, G. L.; ALVES, F. R. V. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, [s. l.], v. 15, n. 02, p. 780-791, 2018.

SANTOS, W. L.; FERRETE, A. A. S. S; ALVES, M. M. S. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644444201>. Aces: 2 de jan. de 2023.

SILVA, S. R. F. Saberes Docentes e as Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem nas Escolas. **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade** – N.º 8 – Fev./Mar. - 2013. Disponível em: http://www.revistadiologos.com.br/Dialogos_8/SoniaArtigo_DIALOGO.pdf. Acesso em 22 set. 2021.

SILVA, M. Didática encarnada - engajamentos docentes na licenciatura. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN Giovana (org.). **Didática: Abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019.

VIANA, A. F.; *et al.* A abordagem sócioconstrutivista e as tecnologias digitais. **Revista Conexão Com Ciência**, n.1, v.3, e8650, 2023.ISSN 2763-5848. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/8650>. Acesso em 24 Jan 2023.

CAPÍTULO XII

A IMPORTÂNCIA DO PPP NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA REFLEXIVA E DE AÇÃO NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO REGULAR

Valdinéia Ferreira dos Santos
Patrícia Oliveira Danguí
Tais Gonçalves Cordeiro
Alenizia Gonçalves do Amaral

1 INTRODUÇÃO

Toda instituição escolar possui objetivos a serem alcançados e situações-problemas a serem resolvidas, e, através do Projeto Político Pedagógico, reúne propostas de ações que definem e organizam os projetos educativos de maneira democrática e participativa, tendo em vista a escola como um espaço de formação de cidadãos.

O PPP é um documento que possui características organizacionais do trabalho desenvolvido na escola que visa à qualidade de ensino democrático, envolvendo todo corpo escolar e sociedade. Para muitos estudiosos, o Projeto Político Pedagógico deve definir a identidade da instituição e servir como um referencial. Ao construir um PPP, é de suma relevância que se discuta sobre os problemas a serem resolvidos e os resultados alcançados, buscando o bem-estar comum de todo conjunto escolar.

Nesta perspectiva, a instituição de ensino infantil deve ter metas, objetivos e planejamento, conhecer sua história, realidade, necessidades, limitações e, principalmente, o público a ser atendido. Segundo Diogo (1998, p. 17):

O Projeto Educativo é, claramente, um documento de planificação escolar que poderíamos caracterizar do seguinte modo: de longo prazo quanto à sua duração; integral quanto à sua amplitude, na medida em que abarca todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto; democrático porque elaborado de forma participativa e resultado de consensos.

A esses pontos assinalados, a construção de um PPP se torna indispensável na educação infantil. Essa faixa etária é o início do desenvolvimento da criança, sendo nesse período em que ocorrem as maiores descobertas. Portanto, é fundamental que a instituição desenvolva um projeto escolar que atenda às especificidades desta fase e que forneça subsídios que desenvolva o cognitivo, afetivo e a interação social.

Cumpra salientar que o PPP deve ter como principais premissas um planejamento que vise às problemáticas, designe ações articuladas, proponha soluções, mostre os objetivos da instituição, com a participação de todos os envolvidos.

Neste sentido, atende-se à relevância e ao papel deste documento com o foco no desenvolvimento da instituição. O presente estudo objetivou refletir acerca da importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico na educação infantil e investigar as problemáticas atuais que a referida instituição possui, para que, dessa forma, possam ser elaborados projetos e planos de ações.

Com base na democracia participativa, junto à Instituição de Ensino Municipal participaram desta pesquisa 22 funcionários, sendo diretor, orientador, supervisor, equipe de apoio e professores. A presente pesquisa constitui-se de um levantamento bibliográfico, objetivando aprofundamento teórico e metodológico, bem como desenvolver reflexões sobre o tema e promover as reuniões com a equipe da instituição de estudo. Será feita uma pesquisa de campo, na qual inclui-se um levantamento de dados sobre características da instituição de ensino, assim como reuniões dialogadas voltadas à importância do PPP, definir as problemáticas, desenvolver projetos e plano de ação que visem a solução destes problemas. Com base nas respostas obtidas, foram elaborados gráficos para relatar os resultados, e, para finalizar, será feita uma última reunião de fechamento dos trabalhos.

A observação também representou um valioso instrumento de coleta e análise dos dados e (re)significação dos espaços de aprendizagem de tal forma que se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Embora, as primeiras creches e escolas infantis tenham surgido no Brasil, trazendo consigo um caráter assistencialista.

Nas últimas décadas, temos vivenciado importantes mudanças voltadas ao desenvolvimento da educação infantil, a considerar as suas necessidades e especificidades.

As primeiras creches foram criadas no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e tinham como finalidade retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, formar hábitos higiênicos e morais nas famílias, alicerçado em um caráter extremamente assistencialista. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

Com o passar dos anos, essa visão da educação infantil foi se moldando, de acordo com a evolução e as necessidades da sociedade. Santos (2008) afirma que as primeiras creches tinham caráter assistencial voltado ao cuidado com a saúde, higiene e nutrição, sendo atendidas pelos órgãos públicos e filantrópicos em período integral. Logo, já o jardim de infância tinha o atendimento educacional feito por instituições particulares que preparavam a criança para a escolarização. Em linhas gerais, a educação era muito fragmentada e as condições de atendimento muito precárias, uma vez que a mão-de-obra era composta de voluntários ou professores sem formação e remuneração baixa. Esse nível de ensino não possuía uma política definida, um amparo maior dos órgãos públicos. A educação infantil veio a ter mudanças nos anos 80 com a Constituição Federal, como afirma Santos (2008, p. 03):

O final dos anos 80 e a década de 90 marcaram um período de revisão legislativa, principalmente no que diz respeito à infância, à família e à educação. É com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069,1990) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB nº 9.394,1996) que obtivemos importantes conquistas no campo da Educação Infantil no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) vem priorizar o ensino infantil no âmbito escolar de forma que os gestores públicos passem a olhar com mais responsabilidades para que

vejam a importância de investir através de políticas públicas em construções de creches e equipar adequadamente com espaços amplos e arejados, materiais pedagógicos, brinquedotecas, enfim, que ofereça uma educação de qualidade.

O livro *Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação* (1998, p. 09) cita a Lei 9.394 artigo 4º em seu inciso IV, fundamentado no direito da criança que o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos será gratuito, visando o contexto social e econômico da maioria da população. Essa conquista dá às famílias a liberdade de matricularem seus filhos sem pensar nos custos de manutenção dos mesmos na instituição.

A Lei nº 9394/96 (1998, p. 14) ampara a criança em seu âmbito legal, conforme o artigo a seguir apresentado:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I-creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Como se pôde ver, a Lei estabelece diretrizes que asseguram às crianças de zero a seis anos o direito de frequentar as creches, sendo que a mesma tem a função de incumbir integralmente os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social dos pequeninos e a família com suas responsabilidades de iniciar essa educação nos princípios éticos e morais, dando o primeiro passo no desenvolvimento sociocultural de seus filhos.

3 DEFINIÇÕES DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma construção política

Uma política escolar se procede neste mesmo sentido, pois este deve definir, de maneira democrática, seu projeto educacional, envolvendo gestores, professores e comunidade. São tomadas de

decisões e projeção de metas a serem alcançadas pela instituição. De acordo com Alkmim (on-line, p. 01), em seu artigo *O que é política*, “Estamos fazendo política como tomamos atitudes em nosso trabalho [...] Estamos fazendo política quando exigimos nossos direitos de consumidor, quando nos indignamos ao vermos nossas crianças fora das escolas [...]”.

Essas políticas devem ser bem pensadas e planejadas, principalmente, na educação infantil, pois é importante que a integridade e os direitos das crianças sejam respeitados e que a qualidade do ensino garanta o desenvolvimento social. O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1988, p. 23) afirma:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Uma política educacional deve garantir o direito de cidadania, respeitando a diversidade social e mantendo a ordem democrática. Dessa maneira as propostas pedagógicas devem politicamente assegurar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 3):

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

O Ministério da Educação apresenta o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*, que possui diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Este define as políticas públicas para o ensino infantil, amparando os direitos a este nível de ensino. Como fica expresso no trecho a seguir (BRASIL, 2006, p. 10):

[...] o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Portanto, política nada mais é do que buscar, de maneira coletiva, o bem-estar comum, visando à organização e evitando que o ambiente em questão chegue ao caos. Com isso, as políticas educacionais, na educação infantil, sejam internas ou públicas, possuem este mesmo ideal, sempre buscando melhorias e garantindo os direitos dos educandos.

Dentro dessa linearidade, a Proposta Pedagógica é uma ferramenta que tem como intuito apresentar as diretrizes de trabalho, quais as concepções e objetivos da instituição de maneira democrática e política. Este instrumento propõe segmentos pedagógicos tais como reflexão da prática, conteúdo, metodologia, organização das estratégias de ação e metas, assim sua elaboração deve ser em conjunto com professores, funcionários, pais, alunos, líderes comunitários. Briza (2005, p. 01) relata exatamente essa ideia no trecho a seguir:

A proposta pedagógica é a identidade da escola: estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e de atuação na comunidade. Ela formaliza um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais e alunos e líderes comunitários em torno do mesmo projeto educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) vêm salientar a importância da proposta pedagógica no ensino infantil e relatar que este deve ter como foco principal o respeito à criança como um ser social que possui uma identidade. A organização e funcionamento da instituição são partes importantes na elaboração da proposta, é também primordial que haja uma política específica para a valorização dos profissionais

dessa área. Outro fator importante é assegurar que o educando se desenvolva cognitivamente e socialmente de maneira que a prática pedagógica garanta uma aprendizagem significativa.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009, p. 35) elaborada pelo Ministério da Educação vem abordar a necessidade da proposta ser um documento discutido e elaborado por todos, sempre partindo do conhecimento da realidade institucional, como fica expresso no trecho a seguir:

A proposta pedagógica não deve apenas ser um documento que se guarda na prateleira. Ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. Para isso, é muito importante que as diversas atividades desenvolvidas com as crianças sejam registradas e documentadas, de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças e comunicação com as famílias.

Percebe-se, assim, que a Proposta Pedagógica na Educação infantil nada mais é do que um documento aberto que deve ser sempre revisto e elaborado em conjunto com todos os envolvidos no âmbito escolar, tendo como prioridade o desempenho dos educandos em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, considerando-os um ser completo no processo de ensino aprendizagem.

4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para elaboração do Projeto Político Pedagógico, é importante averiguar que este deve acontecer democraticamente, tendo como propósito a qualidade do ensino, respeito às diversidades culturais, sendo um documento que vise à amplitude organizacional dentro de um contexto educativo.

É importante fazer um levantamento geral da escola, seja estrutural, econômico, metodológico e pedagógico, para que se

tenha uma boa elaboração, conforme a realidade institucional, para que a mesma realize, com sucesso, todos os objetivos nela contidos.

Veiga (2001, p. 110) define o Projeto Político Pedagógico como:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

De acordo com a orientação do autor, percebe-se que a fundamentação teórica e os conhecimentos prévios são instrumentos importantes que definem os passos para construir o PPP, todavia, esse projeto é a base fundamental para desenvolver um trabalho coletivo e produtivo em uma instituição, visando assim um crescimento amplo e de qualidade no ensino.

Ainda neste contexto, pode-se afirmar que a diretriz da educação nacional defende a autonomia que a escola possui em projetar seu trabalho educativo de acordo com sua realidade, podendo, assim, conter a comunidade escolar suas responsabilidades e compromisso com o desenvolvimento do ensino aprendido, e alcançar os objetivos que é a qualidade e a igualdade para todos os alunos de uma rede educacional.

Ao sistematizar um projeto escolar, a equipe gestora deve aplicar uma conjuntura que vise à realidade da formação escolar dos alunos, analisando os princípios básicos, étnico, moral e social.

Construir o Projeto Político Pedagógico requer um processo cauteloso para que, ao pôr em prática, seja significativo e benéfico na estrutura da aprendizagem, onde todos sejam participativos, criativos e construtores de uma educação de qualidade.

Sobre esse aspecto, assim se posiciona Aguilar (*apud* BETINI, 1997, p. 10):

Sistematizar um Projeto Pedagógico em um contexto institucional cria espaços para que os agentes do processo educativo definam o conhecimento a ser produzido e socializado, assim como as metodologias mais apropriadas para seu desenvolvimento.

Seguindo a linha de raciocínio do autor, averigua-se que sistematizar o PPP, abre um espaço alternativo para todos os envolvidos no processo educativo, para que possam, juntos, definir os conhecimentos específicos, científicos e filosóficos, traçando, assim, uma metodologia mais adequada tendo em vista o desempenho acadêmico, globalizando o ensino-aprendizagem de maneira que a escola torne-se um espaço atrativo para se ensinar e avaliar a aprendizagem do aluno, a utilizar métodos diferenciados e valorizar o ensino em um todo.

Enfim, o processo de construção de um Projeto Político Pedagógico varia de acordo com a realidade de cada escola, portanto, não se tem um modelo único e acabado, desta forma, cada instituição educativa (re) elabora o PPP, conforme suas necessidades no âmbito escolar de sua comunidade e sociedade.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de atender ao objetivo deste presente estudo, realizou-se uma pesquisa exploratória junto à instituição pública regular. A referida pesquisa constitui-se nas seguintes etapas:

Na primeira etapa do estudo, ocorreu a coleta dos dados e informações referentes à instituição, bem como verificação dos planos de aula, regimento interno, escalas de trabalho, materiais e metodologia utilizada pelos educadores, documentação histórica, entre outras informações.

Na segunda etapa, foi realizada uma reunião pedagógica com os 22 funcionários (diretor, orientador, supervisor, equipe de apoio e professores) que trabalham na referida instituição, onde os mesmos puderam debater e refletir acerca da importância do planejamento do PPP na educação infantil, e discutir em relação às

problemáticas que a instituição possui e quais os objetivos e projetos a serem elaborados que deverão fazer parte da proposta pedagógica do Projeto Político Pedagógico.

Na terceira e última etapa, ocorreu uma reunião com todo corpo escolar para o fechamento do Projeto Político Pedagógico, com o intuito de ler e avaliar o mesmo.

6 RESULTADOS

Inicialmente na coleta das informações, pôde-se perceber que a instituição já havia iniciado a construção do Projeto Político Pedagógico, porém, pouco havia sido feito, faltando organizar e melhorar alguns aspectos do documento.

Durante o levantamento dos dados, verificou-se que a instituição possui planos de aula anuais, planejamentos semanais elaborados pelos professores, possui diversas atividades e trabalhos definidos por escalas com horários e funções discutidos em reuniões registradas em atas, realizam diversos projetos que envolvem a creche e comunidade. Possuem, também, um Regimento Interno, diversos materiais pedagógicos, tanto para os alunos quanto para os docentes.

Durante a pesquisa, notou-se que o ambiente é bem acolhedor, porém, pequeno. O atendimento às crianças vai das 07h30min às 17h30min, sendo duas (02) turmas de pré I e II matutino, uma (01) turma de pré I e II vespertino, uma (01) turma do maternal matutino e vespertino e uma (01) turma do maternal em período integral. A instituição atende um total de duzentas e doze crianças (212), todas recebem alimentação e participam de atividades interativas que desenvolvem o psicomotor dos alunos, principalmente, do maternal. Os discentes do pré-escolar são pré-alfabetizados, entretanto, os conteúdos e atividades são planejados de acordo com a faixa etária.

Na segunda etapa deste estudo, os funcionários participaram de uma reunião onde puderam discutir e debater sobre a

importância do Projeto Político Pedagógico na educação infantil. Portanto, todos foram unânimes em dizer que o PPP é um instrumento fundamental para a organização da instituição e para definir, com mais clareza, o currículo escolar. Com isso, os funcionários puderam responder a duas questões, que tiveram como intuito averiguar as problemáticas enfrentadas pela instituição e abordar quais os projetos e planos a serem desenvolvidos, para que estes possam ser incluídos no plano de ação do PPP. As perguntas aplicadas foram as seguintes: quais os principais problemas pedagógicos que a instituição possui?

Quais os planos e projetos primordiais que a instituição necessita? Obteve-se, assim, os seguintes resultados:

Neste sentido, quando perguntados quais os principais problemas pedagógicos que a instituição possui, 50% dos funcionários afirmaram que a falta de participação dos pais na vida escolar é um problema que a instituição enfrenta; 35% afirmam que colocar em prática os projetos planejados não deixando apenas no papel é também uma problemática; 15% relatam que realizar trabalhos e atividades adequados às crianças especiais é uma dificuldade encontrada na instituição.

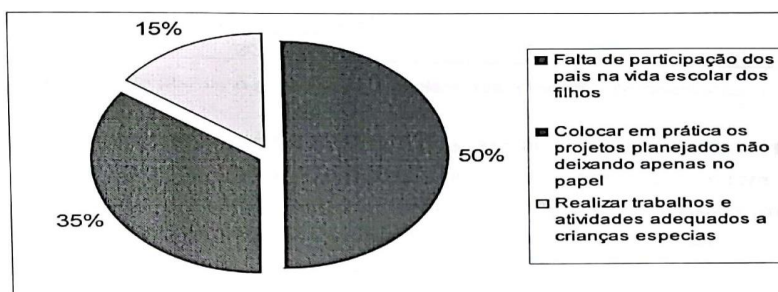


Figura 01: Os principais problemas pedagógicos que a instituição possui.

Quando questionados a respeito dos planos e projetos primordiais que a instituição necessita; 35% relataram que criar projetos que visem convidar pais e sociedade a participarem e conhecerem a instituição é fundamental; 33% afirmaram que desenvolver um projeto, buscando a integração social e o

desenvolvimento de crianças especiais também é primordial, uma vez que a instituição de ensino possui um plano relativo a esta temática, mas este é o primeiro ano em que estão atendendo crianças especiais; 32% acreditam que fiscalizar e buscar mais recursos para os projetos é fundamental para assegurar que tudo o que for planejado seja aplicado.

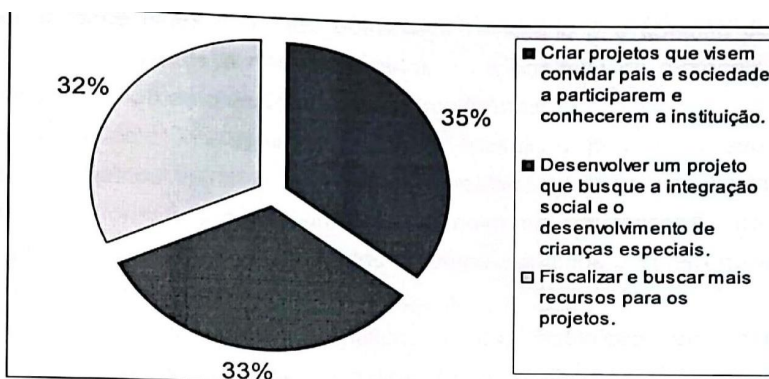


Figura 02: Os planos e projetos primordiais que a instituição necessita.

Na terceira etapa deste estudo, foi realizada uma reunião com toda equipe para leitura e estudos das informações coletadas. Sendo elas sobre o currículo pedagógico subdividido por nível de ensino e faixa etária, realizaram as correções bem como as do plano de ação, metas da instituição e atualização de informações referentes a materiais e estruturas físicas da instituição.

Conforme os resultados apresentados nesta pesquisa, pode-se averiguar que a instituição de ensino já havia inicializado a construção do Projeto Político Pedagógico, faltando organizar e melhorar alguns aspectos do documento. A partir dos levantamentos de dados sobre o público atendido, os aspectos físicos, pedagógicos e características da instituição, pode-se verificar que esta possui pouco espaço, contudo, é bem organizada. Outro fator importante é ressaltar que o CMEI possui uma boa organização pedagógica onde os professores devem fazer planos anuais, planejamentos semanais e preparar as atividades a serem aplicadas, com isso, são feitas escalas. Uma das problemáticas que

a Instituição possui é pouco espaço e a procura por vagas é muito grande, sendo assim, está prevista a construção de um novo CMEI mais amplo e confortável.

Após essas coletas, foi realizada uma reunião onde ficou claro que uma das maiores dificuldades da instituição de ensino é a falta de participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente as crianças de 04 a 05 anos. Partindo dessa problemática, em conjunto com os educadores, serão realizados projetos que busquem inserir os pais na vida escolar e os chamem para o compromisso com a educação de seus filhos. Contudo, outro fator deficitário é a questão de se fazer projetos e planejamentos e não executá-los, seja por falta de materiais, projeção inadequada do tempo de execução entre outros fatores.

Outro aspecto interessante é que a instituição possui no seu currículo pedagógico trabalhos voltados a crianças especiais, porém nunca havia atendido esse público, priorizando assim uma busca maior de informações para capacitar ainda mais os funcionários e planejados diversos trabalhos a serem desenvolvidos com a união e comprometimento de toda equipe.

As três problemáticas identificadas na instituição em questão foram diagnosticadas por todo corpo escolar e definidas como algo prioritário a ser resolvido, e as soluções desses problemas foram os planos e projetos primordiais a serem realizados. Tornando parte do plano de ação e proposta pedagógica do Projeto Político Pedagógico: trazer a comunidade para dentro da escola, priorizar e melhorar o atendimento de crianças especiais e assegurar que todos os projetos sejam aplicados, além de conter as correções da contextualização da história do CMEI, caracterização do corpo discente e docente, metas a serem alcançadas, levantamento dos aspectos administrativos e definições dos fundamentos na educação Infantil.

Portanto, pode-se constatar que a instituição necessita de uma organização maior perante a parte pedagógica, nesta faixa

etária de ensino, é necessário que todos os envolvidos na educação e aprendizagem da criança se comprometam em proporcionar meios para que essa possa se desenvolver socialmente. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico vem para organizar a escola e democratizar as decisões, definindo por meio deste documento as características físicas e pedagógicas, a organização do currículo, definição de metas, tendo em vista solucionar os problemas da educação e do ensino na creche.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este estudo acerca da importância do PPP na educação infantil, notou-se que este é muito importante para desenvolver um trabalho educativo de qualidade e que atenda toda demanda da instituição, conforme rege a Diretriz Nacional da Educação.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que possui características organizacionais do trabalho escolar, visando à qualidade de ensino de maneira democrática envolvendo todo corpo escolar e sociedade.

É importante mencionar que um PPP bem elaborado coletivamente auxilia no desempenho escolar tanto metodológico quanto no ensino-aprendizagem dos alunos, é a base estrutural de uma escola, onde se divide os seguimentos de um trabalho pedagógico, partindo da realidade e colocando na prática, assim os objetivos são alcançados com mais eficiência, com isso, escola e comunidade crescem juntas no conhecimento social e intelectual.

Para que as instituições educacionais possuam um frequente crescimento no ensino, percebe-se a importância de se desenvolverem projetos educativos que atraiam seus discentes, docentes, e comunidade escolar, colocando-os em um patamar participativo, onde possam se sentir valorizado nesse processo educacional.

Pode-se concluir, neste estudo, que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento importantíssimo para o desenvolvimento educacional, portanto, tem como fundamento organizar passo a passo os procedimentos educativos. Sendo assim, a instituição cresce em busca do conhecimento globalizado, uma vez que este tem como intuito auxiliar o trabalho pedagógico e o ensino-aprendizagem dos educandos, com isso, a instituição poderá alcançar seus objetivos, sendo capaz de identificar as problemáticas e buscar possíveis soluções para saná-las de maneira democrática.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Sérgio Vaz. **Que é política?** Disponível em: <http://www.institutocidadania.org.br/paulosaab/Html/polart01.htm>. Acesso em: 28 de Fevereiro de 2022.
- BETINI, Geraldo Antonio. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola**. São Paulo: Unipinhal, 2005. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/artigos-e-textos/a-construcao-do-ppp-da-escola.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio aos secretários Municipais de Educação-PRASEM. Brasília: UNICEF, UNDIME, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação. Brasília: Câmara de educação Básica, 2009.
- BRIZA, Lucita. Proposta pedagógica e planejamento: as bases do sucesso escolar. **Revista Nova Escola**. São Paulo, p.01, Abril 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-eavaliacao/planejamento/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucessoescolar-424816.shtml>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2022.
- DIOGO, Fernando. **Por um Projeto Educativo de Rede**. Lisboa: Asa, 1998.
- SANTOS, Francisca Valéria de Lima. **Educação infantil: sistema de ensino aprende Brasil**. Curitiba: Posigraf, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da escola: conceitos básicos**. Acesso dia 03 de fevereiro de 2010 <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/ceae/m2/texto2.htm>

CAPÍTULO XIII

CRIANÇA DE 05 ANOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EMÍLIA MARIA: Um estudo de caso

Josefa Alcione Matos Fontes
Maria Elany Andrade de Oliveira
Maria Eliana Menezes de Andrade
Vilmário Oliveira da Silva
Vinicius Andrade Alvarenga

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação inclusiva, logo nos vem em mente as particularidades da modalidade da educação especial, que precisa ser trabalhada de forma dinâmica e coesa com as especificidades dos alunos que a escola recebe hoje.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Dessa forma, a educação especial tem, basicamente, os mesmos objetivos da educação em geral, mas o atendimento deve ser feito de acordo com as limitações individuais do aluno. Ela utiliza ferramentas didáticas específicas para contribuir com o aprendizado de forma significativa e motivadora, segundo as dificuldades apresentadas pelo aluno, sejam físicas ou cognitivas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, essa modalidade de ensino perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Mas, para ser efetivo para os alunos com necessidades especiais, é importante ter um projeto pedagógico inclusivo, além de ter recursos e tecnologias e ter profissionais capacitados, portanto, é necessário fazer adaptações nos materiais didáticos e métodos de ensino, de acordo com as limitações do aluno. A Educação Inclusiva reforça que todas as crianças podem aprender, para tanto, é preciso respeitar as diferenças dos indivíduos, pois é um processo que está em evolução constante.

O acesso de alunos portadores de deficiência está previsto nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). O objetivo é garantir que essas pessoas

tenham as mesmas condições de socialização e desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências socioemocionais. Portanto, não é simplesmente cumprir a lei, a inclusão escolar de portadores de deficiência na rede regular de ensino reforça o amplo debate sobre os direitos de integração à sociedade como cidadãos atuantes munidos de direitos e deveres.

Para Chuioti (2015, p. 19):

A política nacional de educação inclusiva ganha força se consolida por meio da Lei nº 9.394/96, Lei Nacional, que, em seu Capítulo V, trata da educação especial e a define no art. 58 como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” A resolução da CNE/CEB nº 2, de 2001, institui as diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica e determina, no art.2, a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, e às escolas cabe organização “[...] para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Ao construir estratégias pedagógicas para a inclusão escolar, a instituição de ensino também está fomentando uma reflexão quanto à necessidade do respeito à diversidade, algo que vai se refletir na construção de uma sociedade mais justa e emocionalmente saudável. Por isso, a escola precisa considerar as necessidades individuais e adaptar sua estrutura, de acordo com as limitações motoras ou mentais de cada indivíduo, respeitando seu ritmo de aprendizado, estado emocional e condições gerais para o aprendizado.

Partindo desse entendimento e olhando para a história, é nítido o quão foi difícil o trato das pessoas com deficiência, pois com elas, sempre surgiram preconceitos e fundamentos que desprezavam os seus potenciais por terem a nomenclatura de *deficiente*, e, com isso, não ofertando a inclusão como ela deve realmente ser, pois estamos numa sociedade na qual convivemos com as pessoas diferentes e a escola precisa estar o tempo todo se adequando para receber a diversidade atual.

(...) a escola deve ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6). (FUNIBER 2020, p. 31)

E com essa nova definição de alunos com dificuldades de aprendizagem, tal conceito se amplia para todas as crianças que precisam da educação escolar, e isso não se refere apenas a fatores biológicos, mas cultural, social, econômico, religioso, político, ambiental dentre outros.

As famílias sofrem com os pré-julgamentos da sociedade quando se trata de uma criança com necessidades especiais. Contudo, este trabalho traz como foco a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva, quando se trata de incluir a todos para uma educação de qualidade.

Dessa forma, a educação inclusiva caracteriza-se pela Educação Especial dentro da escola regular. E o objetivo é transformar a escola em um espaço para todos. Especialistas destacam que ela favorece a diversidade, pois pressupõe que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar e o convívio pode ser benéfico para todos. A educação inclusiva visa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. Isso não quer dizer que estão negando as dificuldades e limitações dos estudantes.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a escola precisa ampliar suas propostas pedagógicas com o intuito de atender essas necessidades, além de garantir o acesso aos cuidados e atenção básica para todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com o artigo 2º da LDBEN (p. 43), “[...] o projeto pedagógico da escola viabiliza-se por meio de uma prática pedagógica que tenha como princípio norteador a promoção do

desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.” O que retoma o pensamento da importância de se ter um olhar amplo e aguçado em direção ao corpo discente, suas necessidades, bem como suas especificidades, por parte de todos que integram o ambiente escolar.

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi introduzido na psiquiatria por Plouller, em 1906. Com o passar do tempo, ele é considerado uma síndrome neuropsiquiátrica, com alguns fatores genéticos e neurobiológicos.

É caracterizado como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento com o passar dos anos. Apresenta *déficit* nas áreas de comunicação e socialização, com padrões restritos e repetitivos, estereotipados de comportamento, e interesses nas atividades que lhe são apresentadas para realizar, muitas vezes, são rejeitadas e não conseguem desenvolver quando solicitado.

Para Chuioti (2015, p. 15):

O autismo infantil é descrito nos manuais como transtorno invasivo no DSM-IV, e global no CID- 10, do desenvolvimento. Em ambos, é caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado que se manifesta antes dos três anos, em pelo menos três áreas: interação social; linguagem e comunicação; padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento (busca de regularidades). No DSM-IV, a ausência de jogos simbólicos ou imaginativos também é considerada uma área que apresenta um funcionamento anormal (CID-10, 2003; DSM-IV, 2000).

Esse trabalho foi feito com uma criança chamada Pedro Arthur, de 5 anos, da escola regular infantil de crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, Escola Municipal de Educação Infantil Emília Maria, situado na cidade de Fátima Bahia.

A criança tem relatórios médicos dos especialistas em Neurologista Infantil Dr. Raul Rodrigo Arteaga Raduan que retrata que o mesmo tem Transtorno do Espectro Autista nível 1 (leve). CID

-10: F 84.0, CID-11: 6A02.Y, o mesmo solicita acompanhamento Multidisciplinar com: Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicóloga e Psicopedagogo. Foi avaliada pela Psicóloga Dr^a Renata Lima, especialista em Desenvolvimento Infantil, que realizou sessões divididas com os pais e sessões lúdicas com a criança. A mesma relatou aos pais que foi perceptível verificar que se tratava de uma criança que possui atraso na fala, baixo engajamento visual, interesse restrito em brincar e dificuldade de interação.

Sendo eu mestranda em Formação de profissionais da Educação, professora atuante em educação infantil deste aluno, Maria Eliana Menezes de Andrade, juntamente com a minha equipe de trabalho, realizamos essa pesquisa de campo fazendo visitas na instituição e na casa da criança com permissão dos pais. Realizamos um questionário e observamos o comportamento da criança na escola na realização de algumas atividades, observamos, nesses dois contextos, que a criança na escola tem dificuldades em realizar as atividades, sendo orientada por uma monitora que dá toda assistência a essa criança, foi impactante a nossa descoberta por se tratar de uma criança com superdotação, pois a mesma consegue ler e escrever com desenvoltura para a idade, é fascinada por mapas *Mundi*, identifica os países, faz cálculos mentais com muita destreza.

2 O TEA: O Transtorno do Espectro do Autismo

O Transtorno do Espectro do Autismo é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento. O TEA, então, é um transtorno de neurodesenvolvimento no qual a criança apresenta dificuldades na comunicação e mantém interesses restritos e repetitivos. Na lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 no seu artigo 1º enfatiza que esta:

(...) Lei Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução". E no seu primeiro parágrafo diz que "Para os efeitos desta Lei, é

considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada (...)".

Nele, a criança tem dificuldade na comunicação social e mantém um interesse limitado e estereotipado. Isso significa que é uma alteração que ocorre dentro do cérebro no qual as conexões entre os neurônios se dão de uma forma diferente. Sendo assim, a pessoa tem dificuldade em interagir com as outras de uma maneira proveitosa.

Há várias características e níveis de autismo, estudadas e catalogadas pela ciência, mas há também vários mitos a respeito dele. É sempre bom ficar de olho nos sinais do autismo, pois quanto mais cedo se iniciar uma intervenção, mais chances ela tem de aumentar a autonomia da criança.

Para Chuioti (2015, p. 26):

Dessa maneira, o desenvolvimento infantil se dá em dois planos, na dimensão biológica (natural) e na dimensão cultural (social), que são interdependentes na constituição única do ser humano. A criança ao nascer, é despojada dos meios simbólicos. Suas ações orgânicas e sem sentido. O bebê é introduzido no meio cultural na medida em que essas ações espontâneas começam a ser significadas pelo outro, que responde às ações, atribuindo sentidos produzidos no meio cultural.

Foi mediante a inquietude da sua mãe, Daniela, ao perceber que seu filho apresentava essas dificuldades supracitadas, foi a busca de orientação do especialista em Neurologia Infantil, ao observar as atitudes da criança, solicitou que a mesma fosse acompanhada pelos especialistas em Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicóloga e Psicopedagoga. Ela retrata, com angústia, por residir no interior da Bahia, sofre as dificuldades em realizar os acompanhamentos com os especialistas citados, a criança faz Terapia Ocupacional a cada quinze dias, mas os demais ainda não foram possíveis.

A professora busca desmistificar os seus desejos e, com ajuda da monitora, pesquisam atividades que possam incluir essa criança nas atividades escolares, as dificuldades são inúmeras, por

se tratar de um ambiente escolar que não disponibiliza de uma sala multifuncional e um prédio de pequeno porte para uma criança superdotada de conhecimentos, que encanta toda a turma da mesma idade ao observar que o mesmo ler e escreve fluentemente. É fascinado por mapas e sistema solar, sempre solicita da sua monitora impressões de atividades desse porte para ele, consegue colocar os planetas em sequência e escreve o nome de cada um.

Ao observar seu comportamento, analisamos que se trata de uma criança que necessita um espaço amplo que possa ajudar a desenvolver melhor o seu cognitivo.

Para Chuioti (2015, p.47):

As práticas realizadas na escola devem favorecer à criança com Autismo, novos modos de ser de se constituir, abrindo caminho para possibilidades singular de interagir com os outros e o mundo. A mediação pedagógica deve ser intencional uma ação consciente de mediar e intervir “[...] com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento”. (GÓES, 2002, p. 106)

Precisa-se ressignificar toda prática educativa na sala de aula, contextualizar as vivências trazidas do seu universo familiar, mediando as suas especificidades ao criar uma zona de desenvolvimento proximal sem que as crianças percebam que se trata de uma criança com necessidades especiais, na construção de laços de afinidades envolvendo nas atividades, sendo auxiliada pela professora, que incentivará na construção do seu conhecimento, não numa forma linear, tornando algo significativo.

3 PLANO DE AULA: Sugestão de ação

Crie e mantenha uma rotina; promova uma adaptação ao ambiente; evite ruídos altos em sala de aula; use os interesses da criança nas atividades; não faça diferenciações de conteúdo; construa atividades integradoras nas rodas de conversas;

3.1 Dificuldades

- Dificuldade no contato visual, podendo ser raro que nos olhem diretamente nos olhos.
- Dificuldade no uso de gestos e expressões faciais e corporais.
- Dificuldade em fazer amizades e no brincar, entender emoções e sentimentos relacionados ao outro, respeitando as particularidades.
- Dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais. Geralmente, não iniciam conversas ou brincadeiras, e quando são chamados para interagir, muitas vezes não respondem e tão pouco correspondem aos comandos.
- Dificuldade em se adaptar a diferentes situações sociais, tais como dificuldade de dividir brinquedos, mudanças de brincadeiras, participar de brincadeiras imaginárias (casinha, por exemplo).
- Não se interessam por coisas que as outras crianças propõem (brinquedos ou brincadeiras que não sejam do seu interesse). Por exemplo, enquanto as outras crianças brincam com peças de montar e planejam fazer um prédio, a criança com autismo usa as peças para enfileirar ou empilhar.
- Aproximação de uma maneira não natural, robotizada, “aprendida”. Dessa forma, a criança com autismo pode ter fracasso ou sérias dificuldades nas conversas interpessoais.
- Dificuldades em aceitar regras e limites, tudo tem que ser ao modo, para se conseguir algo precisa ser negociado.

Atividades

- Atividades que estimulem a coordenação motora ampla.
- Atividades que utilizem cores e sons, gestos e movimentos.
- Atividades que estimule montar quebra-cabeça, peças de encaixe.
- Atividades com massinha de modelar,

- Atividades de mapas dos diversos países e continentes.
- Atividades que contextualize os planetas do sistema solar.
- Atividades com dobraduras fazendo uso da tesoura (sendo acompanhado pela monitora).
- Atividades que envolva matemática: (cálculos mentais e escrito).
- Atividades de leitura que faça parte do seu contexto.
- Atividades de pinturas.

3.2 Materiais de Apoio Pedagógico

- Blocos de encaixar de vários tamanhos e cores diferentes.
- Bambolês, cordas, cones e diversos tipos de matérias esportivos para o desenvolvimento e aprimoramento da coordenação motora grossa e fina.
- Espaço limpo e arejado com bom ambiente para favorecer o seu aprendizado, não tornando o ambiente de aprendizado estressante para eles.
- Telas, tintas, pincéis e diversos acessórios de tintura para eles expressarem seus sentimentos e emoções através da arte.
- Massa de modelar para construir figuras do sistema solar.

3.3 Objetivo Geral

Capacitar o aluno independentemente da sua condição física e mental e ajudá-lo a se desenvolver e conviver com outras crianças, com estratégias adequadas e profissionais capacitados, para incentivar na sua cognição afetiva e social na construção do seu pensamento.

3.4 Objetivos Específicos

- Desenvolver a autonomia, diminuindo gradativamente a dependência por outras pessoas para resolver problemas rotineiros;
- Auxiliar no reconhecimento de seus pontos positivos, aumentando sua autoestima, elevando o bem-estar emocional e diminuindo suas experiências negativas de frustração, medo e ansiedade;
- Desenvolver suas competências comunicativas e suas habilidades cognitivas, trabalhando na compreensão da linguagem abstrata, metafórica;
- Desenvolver sua capacidade de interação com outras pessoas, nas rodas de conversa, brincadeiras de roda;
- Possibilitar o autocontrole de suas ações, trabalhando sua espontaneidade e principalmente, sua flexibilidade em relação as atividades físicas e motoras.
- Desenvolver a importância de verbalizar sobre situações que lhes trazem mal-estar e sofrimento.

3.5 Estratégias e Metodologia

Podemos enumerar 4 estratégias pedagógicas que auxiliarão nos desafios da inclusão escolar de alunos portadores de deficiência Transtorno Espectro Autismo.

1. Conheça as necessidades de cada aluno

Como dissemos, é importante a integração de uma equipe multidisciplinar para o acompanhamento e diagnóstico de cada aluno portador de deficiência. Essa é a principal forma da escola conhecer as necessidades individuais e proporcionar um trabalho efetivo que complemente (ou suplemente) um ambiente especializado no atendimento, através de relatórios médicos e acompanhamento de uma equipe especializada, uma monitora que auxilie nas atividades propostas pela professora.

Além disso, e tão importante quanto, o diálogo com a família deve ser permanente, a fim de que seja possível intercambiar as experiências e informações acerca desses alunos. Trata-se de um trabalho ininterrupto e totalmente flexível, de acordo com as conquistas e desafios a vencer, superando as frustrações e conquistando a confiança dos pares.

2. Promova campanhas de inclusão escolar

O esclarecimento e a comunicação efetiva são as melhores formas de combater eventuais impactos negativos no processo de inclusão. É natural que alguns alunos possam ter dificuldades em lidar com outras crianças portadoras de deficiência, especialmente se não estão acostumados com esse tipo de socialização, é de grande valia apresentar para as crianças que todos somos diferentes e precisamos respeitar as particularidades das crianças especiais.

Por isso, as campanhas de inclusão são essenciais para a erradicação do preconceito e o estímulo à integração mútua. Ciclos de debates, palestras e visitas a instituições assistenciais são algumas das formas de os estudantes compreenderem a realidade dos portadores de deficiência e se sentirem receptivos às novas amizades, ter um diálogo aberto com os familiares para orientar seus filhos sobre o respeito mútuo.

3. Atividades individuais e coletivas

Cada tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem acarreta um ritmo muito particular de aprendizado. Com isso, as atividades precisam ser adaptadas a essas necessidades e aplicados de maneira a buscar o melhor desempenho desses alunos. Construção de laços afetivos nas atividades integradoras, socializando as crianças no momento das aulas práticas, desenvolvendo suas habilidades físicas e motoras.

4. Invista em tecnologia

Salas de aula com recursos multifuncionais, lousa interativa, aplicativos, *notebooks*, *tablets*. Na era digital atual, são inúmeros os recursos que podem contribuir para as estratégias pedagógicas de inclusão escolar. Quanto maior for o número de recursos e a familiaridade dos alunos e professores com eles, melhores serão os resultados de aprendizagem.

Um dos principais objetivos da tecnologia, no caso dos alunos portadores de deficiência, é romper barreiras físicas que os recursos analógicos podem trazer (como segurar um lápis ou virar as folhas de um livro). Além disso, de forma geral, a tecnologia nas instituições de ensino está deixando de ser um recurso a mais que o professor tem à disposição para suas aulas para se tornar um instrumento por meio do qual a aprendizagem é propagada.

Como o ensino tradicional há tempos mostra sua ineficácia, os recursos digitais e as novas tecnologias vêm favorecendo uma mudança de paradigma nos objetivos e papéis de alunos e professores no ensino. Na esteira das metodologias ativas de aprendizagem, a utilização de recursos digitais em sala de aula tem proporcionado resultados surpreendentes em todo o mundo.

Ela possibilita, principalmente, a personalização do ensino ao oferecer uma diversidade de conteúdos que dá a oportunidade de cada aluno explorar suas melhores facetas, algo totalmente válido e esperado no processo de aprendizagem dos estudantes portadores de Necessidades Especiais.

4 TIPO DE AVALIAÇÃO

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica proposta pela BNCC, os seis Direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

As avaliações são realizadas cotidianamente por se tratar de alunos de Educação Infantil de 4 a 5 anos 11 meses, as atividades são para desenvolvimento motor e social, observando seu desempenho oral, respeitando as regras de convivência;

As atividades lúdicas são realizadas diariamente para promover o sensório motor e a socialização das crianças respeitando as particularidades específicas.

A cada trimestre, são realizados relatório descritivos, que são observados durante todo esse período, em seguida realiza-se reuniões com pais e mestre apresentando seus avanços. Regras de jogos, orientando sobre perdas e ganhos, ensinando a superar as frustrações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os transtornos do espectro autista começam na infância e tendem a persistir na adolescência e na idade adulta. Embora algumas pessoas com transtorno do espectro autista possam viver de forma independente, outras têm graves incapacidades e necessitam de cuidados e apoio ao longo da vida. As intervenções psicossociais baseadas em evidências, como o tratamento comportamental e os programas de treinamento de habilidades para os pais, podem reduzir as dificuldades de comunicação e comportamento social, com impacto positivo no bem-estar e qualidade de vida das pessoas com TEA e seus cuidadores.

As intervenções para as pessoas com transtorno do espectro autista precisam ser acompanhadas por ações mais amplas, tornando ambientes físicos, sociais e atitudinais mais acessíveis, inclusivos e de apoio. Em todo o mundo, as pessoas com transtorno do espectro autista são frequentemente sujeitas à estigmatização, discriminação e violações de direitos humanos.

Globalmente, o acesso aos serviços e apoio para essas pessoas é inadequado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Brasil: Secretaria de Educação Especial, 2001.

CHIOTI, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica/ Fernanda de Araújo Binatti Chioti.-2 ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, 148 p.

FUNIBER. **Fundamentos da Educação Especial**: Processo de Atenção à Diversidade (01,164), Barcelona, 2020.

CAPÍTULO XIV

EFEITOS E CONSEQUÊNCIAS DO LIXO PARA A POPULAÇÃO: Desafios e possibilidades de transformação

Josefa Alcione Matos Fontes
Maria Elany Andrade de Oliveira
Maria Eliana Menezes de Andrade
Vilmário Oliveira da Silva
Vinícius Andrade Alvarenga.

1 INTRODUÇÃO

A ideia de educação ambiental, seja ela formal ou informal, é uma modalidade de ensino muito importante para a compreensão do cenário atual, tanto nos aspectos sociais quanto no ambiental e cultural. A educação é um dos meios de atuação nos quais realizamos como seres em sociedade. A escola é conhecida por ser um ambiente formal, que desempenha um papel fundamental na formação do sujeito ecológico, desenvolvendo, assim, um elo entre sujeito e ambiente, e a educação é muito importante para a compreensão dos conceitos e interesses da sociedade.

Entendemos que o poder de transformação está numa ação conjunta entre estudantes e professores, promovendo uma mudança de comportamento consciente e ativo para uma sociedade que busca mudanças de hábitos, tendo uma prática sustentável, conscientizando que o lixo ocasiona danos para a saúde e para a sociedade de uma forma global.

O homem moderno vem explorando os recursos naturais impropriamente, sendo que os homens primitivos estabeleciam relacionamento de preservação com a natureza que era visto como meio de admiração, com isso eles demonstravam um vínculo muito forte com a natureza, que era vista como uma forma de contemplação divina.

No decorrer do tempo, esse contexto foi mudando, o homem começou a ter uma visão equivocada por achar que os recursos naturais eram inesgotáveis. Dessa forma, a Terra é degradada, poluída e destruída indiscriminadamente, levando as pessoas a passarem por sérias consequências, com desastres naturais colocando em risco a vida no planeta.

Na década de 70, o tema meio ambiente ganhou força entre as grandes potências, surgindo diversos questionamentos e preocupações ligadas aos problemas ambientais, por causa do uso indiscriminado dos recursos naturais, estimulado pelo

desenvolvimento econômico. Com isso, precisamos nos alertar das condições ambientais, fazendo repensar nos cuidados que devemos ter com o planeta, diante da escassez dos recursos e sua utilização para futuras gerações.

FUNIBER (2020, p. 52) diz que:

[...] É o caso Greenpeace, criado no Canadá em 1971, internacionalizado em 1978 e protagonista de grandes protestos que desafiaram diretamente as entidades que geram danos ambientais, através de ativismo político e protestos diretos.

No final do século XX, foram realizadas diversas conferências e encontros internacionais para debater medidas que possam diminuir os impactos e problemas enfrentados em virtude da crise ambiental, que é elencada nas relações sociais, econômicas e políticas. Diante deste contexto, temos a necessidade imediata de buscar e encontrar meios e estratégias que possam auxiliar para amenizar os impactos da interferência humana no meio ambiente.

Este trabalho busca consolidar a importância da coleta seletiva, para otimizar a destinação do lixo, cujo objetivo é reduzir os impactos nocivos para o meio ambiente, será realizado no Fundamental I, na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, em Fátima Bahia, realizando um projeto do “Lixo para o Luxo”, nas turmas do quarto e quinto ano.

Atualmente, diante das diversidades global, com relação ao meio ambiente, percebe-se que é indispensável que a educação ambiental nas escolas não fique apenas na transmissão de teorias. Com isso, as mudanças acontecerão nos educandos por meio de atitudes ativas e efetivas na sua comunidade e na relação homem natureza.

Para Maia *et al.*:

é ferramenta indispensável contra a destruição ambiental, sendo os principais agentes os professores e alunos, principalmente os dos anos iniciais, porque é aí que forma a personalidade e cidadania. O trabalho deve ser

mais prático do que teórico com vista a desenvolver uma prática com responsabilidade e consciência de melhorar o planeta.

O objetivo dessa temática é elaborar uma proposta de trabalho que envolvam esses estudantes e professores, num contexto multidisciplinar, com intuito de minimizar o lixo espalhado no recinto escolar e em seu entorno, alertando a comunidade com panfletos de conscientização, alavancando que somos multiplicadores quanto às questões ambientais.

2 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA

O lixo (também chamado de resíduo) é considerado um dos maiores problemas ambientais da nossa sociedade. A população e o consumo *per capita* crescem e, junto com eles, a quantidade de resíduos produzidos. Na maioria das vezes, o lixo não é descartado de maneira correta e pode resultar em diversos problemas para o meio ambiente, como contaminação da água, do solo e até mesmo do ar.

Em nosso país, a população, em geral, não apresenta uma cultura de interesse no destino dos resíduos, residindo a maior preocupação na necessidade de um serviço de recolhimento. Uma vez recolhidos pelo serviço público de coleta, para muitos o problema já está resolvido. Esta cultura tem como consequência a falta de interesse em fazer uma redução significativa na geração de lixo, como base para a gestão sustentável. As pessoas não pensam na preservação dos recursos naturais e não têm interesse nos mecanismos de eliminação, a menos que eles representem uma ameaça para a saúde.

Para Tristão:

A Educação Ambiental pode resgatar as sensações valorativas para que as subjetividades individual e coletiva criem um sentimento de pertencimento à natureza, de um contado íntimo com a natureza para perceber a vida em movimento de equilíbrio/desequilíbrio,

organização/desorganização, vida/morte, o belo e o bom nela contidos.

Deste modo, devemos lembrar que somos todos consumidores e responsáveis pelos resíduos que geramos em relação à qualidade e à quantidade. Portanto, também temos um papel fundamental na geração de resíduos e em seu destino final.

Um dos maiores problemas é o consumo de energia e materiais que são usados para fazer embalagens e produtos que depois descartamos. Essa energia e esses materiais geralmente vêm de recursos não renováveis, como petróleo e minerais. Quando descartamos o que consideramos lixo, estamos, na verdade, jogando fora os recursos naturais.

A água da superfície é contaminada pelo lixo que jogamos em rios e canais. Em lugares onde há concentração de resíduos líquidos (lixiviados e chorume) há contaminação do solo e das águas subterrâneas. Deve-se notar que nos aterros sanitários devidamente licenciados pelos órgãos ambientais, os lixiviados não contaminam a água ou o solo porque são controlados e adequadamente tratados, ao contrário dos lixões, onde não há qualquer controle. A descarga de resíduos em córregos e canais abandonados em vias públicas, também pode ocasionar a obstrução de redes de esgotos. Na época de chuvas, provoca inundações que podem causar a perda de bens materiais e, o que é pior, vidas humanas.

Menciona com destreza (FUNIBER 2020 p 61):

O que precisamos é universalizar uma ética mais humana. Uma ética que adote atitudes e comportamentos para indivíduos e sociedades, em linha com o lugar da humanidade dentro da biosfera, que reconheça e responda de maneiras sensíveis à relações complexas e em constante mudança entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. (UNESCO/UNEP, 1975).

A presença de óleos, solventes, gorduras, metais pesados e ácidos, entre outros resíduos contaminantes, alteram as propriedades físicas, químicas do solo, podendo representar um grande risco à população. Os resíduos sólidos abandonados em lixões a céu aberto deterioram a qualidade do ar que respiramos por causa da queima e da fumaça, além de vetores (insetos, roedores e pequenos animais) que ocasionam incômodos e podem disseminar doenças.

A visibilidade é reduzida e a poeira levantada pelo vento em períodos de seca podem transportar microrganismos que produzem infecções respiratórias e irritação nasal e ocular, além de ser inconveniente respirar odores desagradáveis. Além disso, a degradação da matéria orgânica dos resíduos produz uma mistura de gás conhecida como biogás, composta principalmente de metano e dióxido de carbono (CO_2 e CH_4), conhecidos como gases do efeito estufa (GEE), que contribuem para o processo das alterações climáticas; adicionalmente, o metano acumulado pode causar explosões.

Além da poluição do ar, terra e água, a má gestão dos resíduos tem efeitos prejudiciais à saúde pública (devido à poluição ambiental e à possível transmissão de doenças infecciosas transportadas por vetores) e à degradação ambiental em geral, bem como aos impactos paisagísticos. Da mesma forma, a degradação ambiental implica custos sociais e econômicos, como a desvalorização de propriedades, a perda de qualidade ambiental e seus efeitos sobre o turismo.

3 DESENHO DE INTERVENÇÃO

Considerando ser um público-alvo que poderá colaborar de maneira significativa na consciência da preservação do solo, projetando intervenções pedagógicas sócio-educativas, mediante atitudes impensáveis, com as quais podemos ocasionar grandes

danos irreparáveis ao meio ambiente. Surge a necessidade de trabalhar o cuidado com o ambiente em que vivemos, dando-lhe a importância devida, pois dependemos da sua existência. Pensar no quanto realmente precisamos consumir a curto e longo prazo.

Para (FUNIBER, 2020, p. 44):

[...] com a evolução das ciências pedagógicas, com as mudanças que ocorrem ao longo do tempo na mentalidade coletiva, a transformação das visões da academia e da política, juntamente com o crescente peso da realidade imutável do mundo industrializado no processo de expansão, deixando sua marca no planeta e na consciência humana.

Destarte, faz-se necessário selecionar temas que apontem para preservação e reutilização por meio de reciclagem e abordagem do tema através de palestras, literaturas, desfile com roupas confeccionadas pelos alunos com materiais recicláveis; e transformação de diversas embalagens de plástico, latas e papel que seriam jogados fora em vasos para plantas, porta objetos, confeccionados em oficinas de arte, passeios ecológicos, produção de poesias, levantamento de dados que comprovem a degradação ambiental local construindo gráficos, levantamento de dados sobre as transmissões de doenças infecciosas, visitas aos postos de saúde e terrenos que contém lixo abandonados a céu aberto sem a realização da coleta seletiva. Como encerramento do projeto, será realizada feira de ciências com agentes comunitários de saúde e toda comunidade escolar.

É pertinente pensar que o poder de transformar essa situação, somos nós professores, multiplicadores de informação. É do conhecimento de todos que a conscientização se elucida quando cada um faz a sua parte colaborando e motivando a sociedade a preservar o nosso bem comum, o planeta Terra, permeando metas e ações conjuntas para obtermos sucesso, este projeto será trabalhado de forma sequenciada cada professor irá construir suas ações e executar com os alunos durante todo ano letivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática apresentada neste trabalho, bem como sua intervenção nos leva a refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento da criticidade das pessoas ao atuar como coautores da transformação social, cultural e regional. No que diz respeito às metodologias aplicadas nas aulas, deve-se permitir às crianças e adolescentes, cuidar e conscientizar as pessoas sobre a poluição e a degradação do lixo na natureza, ocasionando sérios problemas. O que nos leva a refletir, na forma em que o currículo escolar é explorado, apresentado no processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa e reflexiva, porque nesta intervenção os aspectos ocasionam sérios problemas no hoje refletindo no amanhã.

Para Jacobi:

A problemática da sustentabilidade assume neste novo século um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram. O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que o impacto dos humanos sobre o meio ambiente tem tido consequências cada vez mais complexas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Concerne a esse contexto educacional criar possibilidades com poder de transformar as diversas formas de qualidade de vida. Nesse sentido, vale destacar com ênfase a educação ambiental, numa perspectiva de corresponsabilizar os indivíduos mediante sua ação que causa grande impacto ambiental. O professor tem a função de mediar essa ação conjunta na busca de soluções imediatas para amenizar as causas que o lixo ocasiona na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

FUNIBER (2020). **A Educação Ambiental na Educação Formal**. (44,61), Barcelona.
JACOBI, Pedro. Educação Ambiental Cidadania E Sustentabilidade. **Caderno de pesquisa**, n.118, p.189-205, março/2003.

MAIA, Abadia Pereira; SANTOS, Flavio Reis dos. **Educação ambiental na educação formal**: interdisciplinaridade e transversalidade. 12003-Texto do artigo- 35276-1-10-20181112. Acesso em: 10 de março de 2023.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.2, p.251-264, maio/ago.2005.

SOBRE OS AUTORES

Adilson Wagner Oliveira de Matos

Graduado em Letras Português e francês pela Universidade Federal de Sergipe e mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade - GELINS. Foi professor de língua portuguesa e cultura brasileira - ASAV - Serviço Jesuíta a migrantes e refugiados - BH. Tem interesse em sociolinguística variacionista, em processamento da variação linguística e fonologia. Tem experiência no ensino de língua francesa e portuguesa para estrangeiros.

Alenizia Gonçalves do Amaral

Licenciada em Pedagogia pela UNIFAEL, especialista em Gestão, Orientação e Supervisão com Ênfase em Psicologia da Educação pela FAROI, especialista em Fundamentos para o ensino de história e geografia pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina - FAFOPA.

Carleandro de Jesus Souza

Mestrando em Educação (PPGED/UFS). Licenciado em Ciências Biológicas (UNIAGES). Membro do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais (GPEMS/UFS/CNPq).

Cheila Raiane Menezes Oliveira

Mestranda em Educação (PPGED/UFS). Licenciada em Pedagogia (FANEb). Integrante do grupo de estudos Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS).

Daniele Santana de Melo

Doutoranda e Mestra em Educação (PPGED/UFS). Licenciada em Pedagogia (Pio Décimo). Professora de Educação Básica (SE) e Coordenadora do Curso de Pedagogia (FANEb). Integrante do grupo de estudos Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS).

Danielle Santos Menezes

Mestranda em Educação (PPGED/UFS). Licenciada em Pedagogia (UFS). Integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq).

João Paulo Santos Batista

Mestrando em Estudos do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); São Cristóvão-SE, Brasil.

João Paulo Santos Oliveira

Licenciado em Letras Vernáculas em 2022 e Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2023). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Descomplica (2023).

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

Possui graduação em Letras Vernáculas pela Faculdade Ages (2006), Especialização em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, Especialização em Linguística Aplicada e Especialização em Análise de Discurso da Mídia pela Faculdade Iguazu (2023), e Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica (2010) e Mestrado em Letras - estudos linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Doutorando em Letras - Linguagem: discurso e práticas sociais. Atualmente, é efetivo da Escola Municipal Professora Idivania de Oliveira Menezes e do Colégio Estadual Nossa Senhora de Fátima. Tem experiência na área de

Linguística, atuando, principalmente, nos seguintes temas: análise crítica do discurso/estudos críticos do discurso, mudança social, discurso docente, práticas sociais e discursivas, discurso de ódio e intolerância.

Josefa Alcione Matos Fontes

Licenciada em Letras pela Faculdade AGES (2016), especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2017) e mestranda em Ciências da Educação pela FUNIBER (2022).

Lorena Lopes de Freitas

Possui graduação em Letras/Espanhol pela Escola Superior Madre Celeste (2006). Pós-graduada em nível de Especialização em Metodologia no Ensino da Língua Espanhola, pela Escola Superior Madre Celeste (2007), pós-graduada em Nível de Especialização em Língua Portuguesa: Uma Abordagem Textual, pela Universidade Federal do Pará (2008), Mestre em Educação com Ênfase em Gestão de Entidades Educativas pela Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción - Asunción Paraguay (No Brasil, encontra-se em processo de revalidação). Mestre em Identidades do Programa de Pós Graduação em Cidades, Territórios, Identidades, da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Sergipe. Ministrou a disciplina Língua Espanhola nas Escolas Públicas Municipais do município de Castanhal-PA, entre os anos de 2011 a 2012 e ministrou aula de Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará como professora substituta, entre os anos de 2008 a 2010. Atualmente, é professora de Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. (Professora Efetiva). Ministra aula na área de Linguística, Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Maria Cristina Lima Santana Oliveira

Possui graduação em LETRAS ESPANHOL pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Atualmente é professora de espanhol - Colégio Estadual Manoel Messias Feitosa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol). Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Maria Elany Andrade de Oliveira

Licenciada em Matemática pela UNIASSELVI. Especialista em Ensino de Matemática pela FACE.

Maria Eliana Menezes de Andrade

Licenciada em Pedagogia pela UNIASSELVI. Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Pedagógica pela UNIASSELVI.

Maria Graziela Correia dos Santos

Possuo graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (2018 - 2022). Durante a graduação, participei do PIBID (2018 - 2020), do PIBIC (2020 - 2022) e da Residência Pedagógica. Tanto no primeiro quanto no terceiro, atuei como estagiária na Escola Glorita Portugal (Bairro Eduardo Gomes - SE). Hoje sou mestranda em Estudos Linguísticos (Análise do Discurso) também pela UFS (desde março de 2023) e pós-graduanda em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades na Formação de Educadoras/Es pela UNEB/Unead (de fevereiro de 2023).

Neemias Gomes Santana

Mestrando em linguística pela UFS, Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP/UNB, Instituto de Letras – IL.

Patrícia Oliveira Danguí

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paranaense. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Tecnologia Alfa de Umuarama. Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. Mestranda em Educação pela Uneatlântico. Professora da Educação Infantil.

Roberta Brito Lima

Mestre e doutoranda em Letras pelo PROFLETRAS (Universidade Federal de Sergipe). Professora de Língua Portuguesa efetiva na rede SEDUC-SE.

Roseane Santana Santos

Doutora em Letras e Linguística (Universidade Federal de Alagoas, 2019). Professora de Língua Portuguesa efetiva pela rede SEDUC-SE.

Sara Rogéria Santos Barbosa

Doutora em Crítica Literária e Literatura e Cultura (Universidade Federal da Bahia, 2023). Professora da Faculdade São Luís de França e da Educação Básica na Rede privada de Aracaju/SE.

Tais Gonçalves Cordeiro

Licenciada em Pedagogia pela UNIPAR, especialista em Alfabetização e Letramento e também em Psicopedagogia pela UNIASSELVI, mestranda em Ciências da Educação pela FUNIBER.

Valdinéia Ferreira dos Santos

Licenciada em Letras/Inglês pelas Faculdades Integradas de Ariquemes. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia.

Vilmário Oliveira da Silva

Licenciado em Educação Física pela Faculdade AGES em História pela FTC, especialista em Personal Trainer e Gerontologia pela FAVENI. Atualmente é professor efetivo de Educação Física da rede Municipal de Fátima, Bahia. Mestrando em Ciências da Educação pela FUNIBER.

Vinícius Andrade Alvarenga

Licenciado em Educação Física pela UNIVERSO. Especialista em MBA em Coaching pela UNIASSELVI. Especialista em Educação Física Escolar pela UNIFSJ. Especialista em Musculação e Personal Training pela UNIFOA. Mestrando em Educação pela FUNIBER.

Willian Lima Santos

Doutorando e Mestre em Educação (PPGED/UFS). Licenciado em Pedagogia (FANE). Integrante do grupo de pesquisa NUCA/UFS/CNPq.

Yonara Sousa Maltas

Atualmente cursa o mestrado em Letras na área de Literatura e Recepção pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS). Possui graduação em Letras - Português e Francês pela Universidade Federal de Sergipe (2021) e graduação em Gestão de Turismo pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2008). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução poética, Victor Hugo, relações culturais Brasil? França e ensino-aprendizagem.

Estudos Linguísticos, Literários e Pedagógicos

A presente obra traz uma vasta seleção de capítulos que transitam entre a Linguística, a Literatura e a Pedagogia com debates modernos e atualizados acerca de questões necessárias dentro da educação. Ela está dividida em três partes: Parte I - Dos Estudos Linguísticos; Parte II - Dos Estudos Literários e, por fim, Parte III - Dos Estudos Pedagógicos. É um livro que agrada a diversos leitores, pois aborda aspectos de interesse geral. O leitor está diante de uma produção acadêmica necessária, pois é preciso pensar e repensar língua, literatura e educação. Boa leitura!

Organizadores

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
9198473-5110
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

