

Elisa Maria Pinheiro de Souza
Marco Antônio da Costa Camelo | Org.

SABERES EDUCACIONAIS EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS

SABERES EDUCACIONAIS
EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS





Universidade do Estado do Pará

Reitor	Clay Anderson Nunes Chagas
Vice-Reitora	Ilma Pastana Ferreira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Jofre Jacob da Silva Freitas
Pró-Reitora de Graduação	Maria Célia Barros Virgulino Pinto
Pró-Reitora de Extensão	Vera Regina Menezes Palácios
Pró-Reitor de Gestão e Planejamento	Carlos José Capela Bispo



Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe	Nilson Bezerra Neto
Conselho Editorial	Francisca Regina Oliveira Carneiro
	Hebe Morganne Campos Ribeiro
	Jofre Jacob da Silva Freitas (Presidente)
	Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
	Josebel Akel Fares
	José Alberto Silva de Sá
	Juarez Antônio Simões Quaresma
	Lia Braga Vieira
	Maria das Graças da Silva
	Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
	Marília Brasil Xavier
	Núbia Suely Silva Santos
	Robson José de Souza Domingues
	Pedro Franco de Sá
	Tânia Regina Lobato dos Santos
	Valéria Marques Ferreira Normando

Elisa Maria Pinheiro de Souza | Org.
Marco Antônio da Costa Camelo

SABERES EDUCACIONAIS EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS



Realização

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará-Eduepa

Normalização e Revisão

Marco Antônio da Costa Camelo

Capa

Flávio Araujo

Design

Flávio Araujo

Diagramação

Odivaldo Teixeira Lopes

Apoio Técnico

Arlene Sales Duarte Caldeira

Bruna Toscano Gibson

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UEPA - SIBIUEPA

- S115 Saberes educacionais em seus múltiplos contextos / Elisa Maria Pinheiro de Souza ; Marco Antônio da Costa Camelo (Orgs.). – Belém : EDUEPA, 2021.
216 p. : il.
Inclui bibliografias
ISBN: 978-65-88106-28-0
1. 1. Metalinguagem. 2. Meme – produção textual. 3 Tembê – narrativas orais.
4. Tecnologia educacional. 5. Bullying - escola. 6. Semiótica cultural. 7. Português – belenense. 8. Música - palavra. 9. Gramática. I. Souza, Elisa Maria Pinheiro de. II. Camelo, Marco Antônio da Costa. III. Título.

CDD 371.1023 – 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134

Editora filiada



Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3222-5624

   @eduepaoficial

SOBRE OS ORGANIZADORES

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

- Graduada em Letras e Pedagogia, Mestre em Ciências da Educação - Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Pará, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários, líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, membro do Conselho Editorial das Revistas “Ribanceira” e “Asas da Palavra”, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – Mestrado Profissional. Experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente, com os temas: educação, morfossintaxe, língua latina, diacronia da língua portuguesa, prática pedagógica, tecnologias digitais e educação a distância.

MARCO ANTÔNIO DA COSTA CAMELO

- Graduado em Letras Francês/Português pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho – IPLAC – CUBA. Doutor em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor Adjunto IV do Departamento de Língua e Literatura do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Coordenador da Linha de Pesquisa em Audiovisual do Núcleo de Pesquisa Cultura e Memória Amazônica – CUMA-CCSE-UEPA. Membro e Revisor do Conselho Editorial da Editora da Universidade do Estado do Pará, atuando na área de Literatura Infantojuvenil, Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira no Curso de Graduação em Letras e na área de Literatura e suas Interfaces no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua e Literatura – PPGEL – UEPA.

AUTORES

Ana Kelly Martins da Silva
Andrey Pavlovitch Zhukov
Angélica Reis de Souza Tembê
Antonia Zelinda Negrão de Oliveira
Ednalvo Apóstolo Campos
Elisa Maria Pinheiro de Souza
Erika Suellem Castro da Silva
Gabriel Lage da Silva Neto
José Roberto Alves da Silva
Lais de Sousa Dias
Marco Antônio da Costa Camelo
Maria de Lourdes Silva Santos
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Paulo Murilo Guerreiro do Amaral
Raphael Bessa Ferreira
Rosana Siqueira de Carvalho do Vale
Samuel Pereira Campos
Simone Braga Reis
Valéria Cristian Silva Soares
Verena Rodrigues Lima
Wenderson Expedito Araujo de Lima

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
I – A VARIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PALAVRAS: UM ESTUDO MORFOLÓGICO DE LÍNGUA MATERNA	14
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva Rosana Siqueira de Carvalho do Vale	
II – ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o caso dos pronomes pessoais	31
Ednalvo Apóstolo Campos	
III - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CIBERESPAÇO: Um estudo sobre o meme	47
Gabriel Lage Neto Verena Rodrigues Lima	
IV – SOBRE A MÚSICA E A PALAVRA	64
Paulo Murilo Guerreiro do Amaral guerreirodoamaral@gmail.com	
V - NARRATIVAS ORAIS TEMBÊ (GUAMÁ): uma proposta de ensino pelo letramento.	71
Samuel Pereira Campos Angélica Reis de Souza Tembé Simone Braga Reis	
VI - AS TECNOLOGIAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA	87
Elisa Maria Pinheiro de Souza	
VII – GÊNEROS TEXTUAIS POÉTICOS E METALINGUAGEM NA RELAÇÃO ENSINO/APRENDIZAGEM INFANTOJUVENIL	102
Wenderson Expedito Araújo de Lima Marco Antônio da Costa Camelo	
VIII - TECNOLOGIA EDUCACIONAL: atividades de autoria com estudantes de Pedagogia	111
José Roberto Alves da Silva	
IX - BULLYING NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM/PA: realidades e possibilidades a partir das impressões dos gestores escolares	124
Lais de Sousa Dias Maria de Lourdes Silva Santos Ana Kely Martins da Silva	
X - A VARIAÇÃO DOS PRONOMES NÓS E A GENTE, EM FUNÇÃO DE SUJEITO, NO PORTUGUÊS BELENENSE	142
Antonia Zelina Negrão de Oliveira Erika Suellem Castro da Silva	

XI - A CIDADE NO TEXTO LITERÁRIO: UMA ANÁLISE SEMIÓTICO- CULTURAL DE
O FILHO DA MÃE, DE BERNARDO CARVALHO.....159

Raphael Bessa Ferreira
Andrey Pavlovitch Zhukov

XII- A NOMEAÇÃO E A CATEGORIZAÇÃO EM REPRESENTAÇÕES DE ATORES
SOCIAIS NO DISCURSO JORNALÍSTICO.....171

Valéria Crístian Soares Ramos da Silva

APRESENTAÇÃO

Conceber, conduzir um trabalho editorial e finalizar a publicação de um livro em tempos tão difíceis e tenebrosos não é uma tarefa fácil. Os esforços dos(as) organizadores(as), Profa. Dra. Maria Elisa Pinheiro de Souza e Prof. Dr. Marco Antônio da Costa Camelo, e dos(as) colaboradores(as) em favor da presente publicação, que é uma iniciativa do PPGELL da UEPA, devem ser aqui ressaltados alvissareiramente. Sob o título *Saberes educacionais em seus múltiplos contextos*, o livro comporta doze riquíssimas contribuições.

No capítulo de abertura, intitulado *A variação na formação de palavras*: um estudo morfológico de língua materna, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva e Rosana Siqueira de Carvalho do Vale, partindo da “teoria dos quatro morfemas”, põem sob análise a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças de 1 a 7 anos.

O belo estudo de Ednalvo Apóstolo Campos, que interpela o ensino de língua portuguesa na educação básica, problematiza o uso dos pronomes no português brasileiro sob a consideração do que chama de “assimetrias observadas entre as variedades padrão e não-padrão de português”.

Gabriel Lage Neto e Verena Rodrigues Lima, sob o foco do par *leitura e produção de texto* [não propriamente a produção do texto verbal] e atentos à indissociabilidade entre a contemporaneidade e a vida nas redes, trazem à baila o ciberespaço e de modo brilhante analisam o que hoje em escala mundial chamamos de “meme”.

Invocando a imaterialidade da música, algumas memórias de sua infância e explorando várias nuances da relação “música-palavra”, Paulo Murilo Guerreiro chega ao conceito de canção. Para o músico e professor, “ainda que a palavra defina, significativamente, a ideia de canção, é por meio da canção, e não pelo texto em si, que a palavra se amplia”. Eis aí uma das chaves para compreender a estreita relação existente entre música e palavra.

Da autoria de Samuel Pereira Campos, Angélica Reis de Souza Tembê e Simone Braga Reis, o capítulo “Narrativas orais dos Tembê” – partindo de experiências de docência em escolas indígenas e de observações diretas – dá centralidade à oralidade na cultura da referida etnia indígena. O desaparecimento das narrativas orais entre os Tembê Tenetehara é a preocupação de fundo dessa pesquisa.

A contemporânea e destacada contribuição de Elisa Maria Pinheiro de Souza vai ao cerne de um dos maiores desafios enfrentados pela educação no mundo atual: o uso de recursos tecnológicos numa práxis pedagógica que seja capaz de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. As discussões contempladas pela autora reforçam a necessária superação das resistências ao uso de recursos tecnológicos por parte das escolas. Ela é categórica ao concluir que “... o professor tem como aliadas as tecnologias, no âmbito cultural, científico e tecnológico. Como condutor do ensino e aprendizagem escolar e com o apoio das ferramentas tecnológicas é facilitado o seu trabalho em propiciar aos alunos a aquisição de competências e habilidades em um ambiente de aprendizagem interativa em prol da construção do conhecimento, tendo em vista o enfrentamento do modo de viver do mundo contemporâneo”.

Consagrado à discussão do ensino da poesia na escola, o capítulo da autoria de Wenderson Expedito Araújo de Lima e Marco Antônio da Costa Camello está ancorado na ideia de metalinguagem. Passando por Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva, Roland Barthes e explorando as possíveis interconexões que as expressões literárias podem estabelecer com outras expressões artísticas (as obras cinematográficas são destacadas como exemplo), os autores abrem um importante caminho para a compreensão do ininterrupto e incessante processo de criação de novos textos. As discussões dos autores desaguam na importância da leitura de poemas no espaço escolar. Numa mirada claramente bakhtiniana e em franco diálogo com Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho e Glória Pondé, os autores propõem que a escola seja compreendida como “espaço dialógico de interpretação”. O manuseio de poemas em sala de aula aparece ao final do capítulo sob a forma de um desafio ao trabalho docente. Para os autores, “entender a literatura como um processo de manifestação da metalinguagem não é tarefa das mais simples para o professor, pois representa um labor que envereda pelos campos semânticos da leitura e da interpretação e perpassa pelos eixos híbridos do dialogismo e da polissemia”.

Tendo como preocupação fundamental o uso de tecnologias educacionais na sala aula, o capítulo de José Roberto Alves da Silva estabelece como ponto partida as bruscas mudanças que ocorrem nas sociedades e que são impulsionadas pelas “inovações tecnológicas e digitais”. Com mais de 25 anos de experiência de atuação docente na disciplina de Tecnologia Educacional, na Universidade do Estado do Pará, o autor recupera no seu texto o percurso realizado durante a ministração do referido componente curricular entre os anos de 2012 e 2014, junto ao curso de Pedagogia, nos municípios de Belém, Castanhal e Santarém. Face aos desafios que se impõem à educação no mundo contemporâneo – quer seja na educação básica quer seja na educação superior – a importância da disciplina de Tecnologia Educacional seria múltipla.

Para o autor, entre tantas funções possíveis, ela pode assumir o papel de via indutora à construção e à socialização de conhecimento e de conteúdos digitais, por exemplo, mas também o “de debater e promover ações que possam contribuir para a formação e atuação futura de profissionais da educação, desprovida de preconceitos sobre a presença de ferramentas tecnológicas na Educação Básica ou no Ensino Superior”. Eis então a vocação crítico-reflexiva da disciplina se associada às demais dimensões que ela comporta.

O texto de Laís de Sousa Dias, Maria de Lourdes Silva Santos e Ana Kelly Martins da Silva põe em discussão, sob a ótica de gestores escolares, um dos temas mais caros e desafiadores do universo educacional do mundo contemporâneo: o bullying. O capítulo traz à baila uma pesquisa de campo realizada em 2018 e que contou com a participação de três gestores de escolas públicas de Belém. O estudo demonstrou que todos os sujeitos da pesquisa relataram confrontos com fenômeno bullying em seus respectivos espaços escolares. A contribuição das autoras torna-se indiscutivelmente um grande alerta para os danos que o bullying provoca nas relações intersubjetivas dentro e também fora do ambiente escolar.

Antônia Zelina Negrão de Oliveira e Erika Suellem Castro da Silva consagram seu texto à discussão da variação na primeira pessoa do plural ao desempenhar a função de sujeito no português falado. As autoras destacam que os estudos mais expressivos acerca do uso da forma “a gente” no lugar do pronome “nós” votam-se à realidade sociolinguística do português falado na geografia do Centro-Sul e do Nordeste do país. Assim sendo, o texto em questão vocaciona-se à ampliação das discussões acerca do português falado e por isso traz para o primeiro plano das discussões a região Norte do Brasil. A pesquisa foi realizada na cidade de Belém do Pará. Considerando certos fatores linguísticos e extralinguísticos, as autoras concluem que a forma “a gente” predomina entre os falantes participantes do estudo.

A bela contribuição de Raphael Bessa Pereira e Andrey Pavlovitch Zhukov é dedicada a um romance de um dos nomes mais importantes da literatura brasileira contemporânea: Bernardo Carvalho. Partindo do que chamam de análise semiótico-cultural, a contribuição dos autores é consagrada ao romance *O filho da mãe*, que foi publicado em 2009. Após constituir um quadro conceitual preciso e que é sustentado a partir de teóricos como Toporov, Lotman, Uspensky e Ivanóv, o foco principal das análises é lançado sobre a cidade de São Petersburgo tal como ela aparece no “plano ficcional” do romance do autor de *O sol se põe em São Paulo*.

O último capítulo do livro é da autoria de Valéria Crístian Soares Ramos da Silva. Intitulado “A nomeação e a categorização em representações de atores sociais no discurso jornalístico”, o texto em questão discute a represen-

tação das mulheres que lutam pela posse da terra. O *corpus* das análises é constituído por notícias publicadas pelo jornal Diário do Pará. As discussões realizadas pela autora gravitam em torno daquilo que poderíamos chamar de invisibilização da atuação feminina em movimentos como o dos Sem-terra. Preciso nas problematizações empreendidas, o estudo revela de maneira contundente o modo a partir do qual as construções discursivas jornalísticas acerca dessas mulheres conferem-lhes papéis secundários nos conflitos de natureza fundiária.

Professores(as), pesquisadores(as) e estudantes das áreas de Letras e Educação, sobretudo, encontrarão nesta publicação, de envergadura interdisciplinar, importantíssimas discussões acerca de temas que ainda desafiam o mundo contemporâneo. Tenham todos(as) uma boa leitura!

Prof. Dr. Douglas Rodrigues da Conceição
Universidade do Estado do Pará

I - A VARIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PALAVRAS: UM ESTUDO MORFOLÓGICO DE LÍNGUA MATERNA

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva¹
Rosana Siqueira de Carvalho do Vale²

Resumo

Este artigo trata da variação mórfica ocorrida na formação de palavras (nomes e verbos), na aquisição da língua materna, descrevendo a fala de crianças de 1 a 7 anos, a partir da aplicação ao *corpus* da teoria dos quatro morfemas de Myers-Scotton & Jake (2000). Objetivamos descrever essa formação por meio de análise de dados obtidos por meio de pesquisa bibliográfica e do acesso do Banco de dados da PEUL/UFRJ. O aporte teórico incidiu nas ideias de Lorandi e Lamprecht (2008), Lorandi e Karmiloff-Smith (2012), Figueiredo (2004), Monteiro (2002), Grolla (2000; 2006), entre outros. Acreditamos que as variações mórficas estão presentes mais nos morfemas gramaticais posteriores conforme a regra postulada por Myers-Scotton (2002) e são também produtivas nos morfemas de conteúdo.

Palavras-chave: Língua materna. Variação morfológica. Teoria dos 4 morfemas.

Primeiras Palavras

Este artigo tem por objetivo descrever, por meio de uma pesquisa bibliográfica e metodologia qualitativa, a variação³ mórfica em nomes e verbos, na aquisição da língua materna⁴, aplicando aos dados recolhidos no banco de dados PEUL/UFRJ e nas pesquisas de Lorandi e Lamprecht (2008), Lorandi e Karmiloff-Smith (2012), a teoria dos 4 Morfemas de Myers-Scotton & Jake (2000).

A motivação de estudar o processo da aquisição da linguagem, a partir de uma perspectiva morfológica, advém da visão que tal perspectiva auxilia no entendimento e na compreensão de como a criança lida com os recursos mórficos da língua e como essa criança reconhece, segmenta e produz os morfemas.

¹Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva – Docente Titular do PPGELL – CCSE-UEPA.

² Doutora da Universidade de São Paulo do Programa DINTER/UEPA/USP. Pesquisadora dos grupos GELIC/UEPa e CUMA/UEPA

³De acordo Mussalim e Bentes (2001), consiste em dizer a mesma coisa de forma diferente, mas com o mesmo valor de verdade.

⁴ A língua materna, também denominada de língua nativa, remete à primeira língua aprendida por uma criança, dentro do seio familiar, dentro de uma cultura, costuma-se denominar de materna, pois, geralmente, é a língua da mãe, porém nem sempre isso é fato verdadeiro.

Dessa forma, a criança aprende uma língua em interação com meio social a que é exposta, sendo capaz de depreender dessa língua pistas linguísticas, as quais fazem com que ela perceba a estrutura linguística de sua própria língua, mesmo que às vezes, este processo pareça, totalmente, inconsciente.

Segundo Vygotsky (1996 *apud* Martelotta, 2010), a criança é capaz de formar palavras, frases e enunciados e de elaborar e reelaborar o seu discurso. Essa capacidade advém do fato de que tanto a aquisição e o desenvolvimento da linguagem quanto do pensamento são adquiridos em interação social.

Piaget (1970) não corrobora com essa visão interacionista e postula que a linguagem vem sendo adquirida pela criança em meio do desenvolvimento de relações interativas entre a criança e o ambiente, criando assim, uma hipótese construtivista da aprendizagem da linguagem. Já noutra perspectiva de desenvolvimento da linguagem, a sócio cognitivista, Martelotta (2010) explica que a linguagem é fruto da junção de duas bases: social, interacional e a cognitiva. Essas e outras abordagens da aquisição da linguagem serão explicadas na seção teórica deste artigo.

Dessa forma, acreditamos que esta percepção fonológica, mórfica, sintática, semântica e pragmática favoreça ao entendimento por parte da criança de como são produzidas as formas lexicais, as regularidades verbais e como são realizadas as criações linguísticas.

Por esses motivos, enfatizamos, neste artigo, a descrição morfológica da aquisição da língua materna, na busca de explicar a variação na formação de palavras por meio da teoria dos 4 M, verificando as inovações lexicais na formação dos nomes e variações nas formas verbais.

Assim, na realização deste artigo, fizemos, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica para obtermos tanto o arcabouço teórico quanto selecionarmos o *corpus* necessário ao desenvolvimento deste estudo; posteriormente, aplicamos aos dados coletados e selecionados a teoria dos 4 morfemas.

Em termos de organização, o artigo foi estruturado em três partes: a primeira apresenta o percurso teórico, abordando o processo de aquisição da linguagem, os estágios de aquisição linguística, o conhecimento morfológico da criança e a teoria dos 4 morfemas; o segundo descreve os procedimentos metodológicos adotados na feitura deste artigo e o terceiro traz os resultados e as discussões acerca dos dados analisados.

O Processo de aquisição da linguagem

A linguagem humana é a forma pela qual o homem interage com outros membros de uma comunidade e com o mundo que o cerca. Por meio da

linguagem, esse homem se expressa, comunica ideias, pensamentos, desejos, anseios, sentimentos, modifica o contexto sociocultural no qual está envolvido, sendo o retrato de um tempo, de uma geração.

Dessa forma, cada falante é usuário e agente modificador de sua língua, e como tal, nela imprime marcas que emergem das novas situações com que se depara. Nesse sentido, podemos constatar que a língua é instrumento privilegiado da projeção da cultura de um povo.

O vocábulo cultura é aqui apreendido como o “conjunto das criações do homem que constituem universo humano (...), no qual, (...) as línguas são produtos da cultura para permitir a comunicação social. As mudanças na cultura determinam mudanças linguísticas” (Câmara Jr, 1986, p. 87).

Figueiredo (2004) ressalta que a criança adquire a sua língua materna, por meio de interação com meio que acerca, e que vários estudiosos debatem sobre como o processo da aquisição da linguagem e da língua materna ocorrem. O autor cita que há três teorias principais, as quais descrevem como acontece esta aquisição: o behaviorismo, o inatismo e o sociointeracionismo. Tais modelos teóricos serão descritos a seguir, correlacionando-os com outro modelo cognitivista construtivista de Jean Piaget (1970).

O modelo behaviorista compreende que a aquisição da língua ocorre a partir do condicionamento humano. Skinner (1957 *apud* Figueiredo, 2004) concebe que a língua seja adquirida pela exposição ao meio no qual o falante se encontra e em decorrência da imitação e do reforço.

Dessa forma, nesta primeira perspectiva, se afirma que os falantes/ouvintes aprendem uma língua por condicionamento, semelhante a qualquer outro animal; condicionadas falam a partir do momento que são estimuladas, na fase da infância; por isso, uma criança aprender falar, ao imitar a fala dos adultos como os quais convive. Esta visão perdurou por décadas e ainda perdura nos tempos atuais.

Ainda na década de 50, surge a concepção inatista, a partir dos estudos de Noam Chomsky, sendo este o segundo modelo teórico que discutiremos.

Chomsky (1959) contesta contundentemente a concepção behaviorista, alegando que “a língua não seria um comportamento meramente verbal, mas sim um complexo sistema de regras” (Figueiredo, 2004, p. 17). Chomsky acredita que o ser humano é dotado de uma capacidade inata para a aquisição da linguagem e vem equipado com uma predisposição natural para apreender. Tal predisposição advém da existência de uma Gramática Universal (GU), que permite a qualquer criança exposta a um input⁵ construir hipóteses acerca da

⁵A palavra *input* aqui é entendida como toda fala ouvida pela criança ao seu redor, ou seja, as sentenças da língua que está adquirindo.

língua e sua estrutura. Essa GU fornece a uma criança os parâmetros necessários à comunicação e proporciona, também, as escolhas desses parâmetros. Esses parâmetros apresentam-se marcados ou fixados, gerando uma gramática de sua língua nativa.

De acordo com Scarpa (2001), toda criança desde o seu nascimento é programada para aquisição da linguagem, sendo capaz de, exposta a fala, fazer e refazer suas hipóteses acerca da língua na qual está imersa.

No terceiro modelo, temos a visão construtivista, de Jean Piaget (1970); este modelo traz a concepção que pela evolução da inteligência sensório-motora pré-verbal nasce a linguagem, sendo essa evolução construída na interação da criança com o meio no qual está inserida. A aquisição da linguagem, para Piaget (1970), aconteceria por volta dos 2 anos de idade, porque é nessa fase que criança adquire a função simbólica, função essencial para o desenvolvimento e para a realização da linguagem.

O autor afirma que a função simbólica permite à criança fazer a representação mental dos esquemas cognitivos, por meio da imitação, do jogo, do desenho, das imagens mentais; desse modo, a criança processaria as informações recebidas e conseguiria transformar todo esse processo em linguagem. Ainda segundo esse estudioso, “as crianças não herdaram capacidades mentais prontas, apenas o modo de interação com o ambiente” (Piaget, 1970, p. 11).

Scarpa (2001) ressalta que este processamento das construções simbólicas não é passivo e, sim, estabelecido com base nas relações mediadoras.

No quarto modelo, temos o modelo sociointeracionista, de Vygotsky (1998). Este modelo parte do pressuposto que a criança desenvolve a linguagem com contato como meio externo, ou seja, para esse pesquisador a origem da linguagem estaria vinculada a relações sociais externas, nos atos comunicativos existentes no convívio entre a criança e o adulto. A criança, para o sociointeracionismo, não é um agente passivo, e sim um ser que constrói socialmente a linguagem por meio das reações advindas do incentivo, do reconhecimento, da interação com as pessoas, tornando-se, assim, um sujeito da linguagem.

Percebemos que, embora os autores abordem a aquisição de linguagem por visões distintas, há pontos convergentes nesses modelos, como o fato da aquisição ser um processo contínuo - para alguns estudiosos, como Vygotsky (1998), uma aquisição social, cultural e interacional, para outros como Chomsky (1959), um mecanismo inato e sistemático de regras.

Nas próximas seções, veremos os estágios da aquisição da linguagem, o conhecimento morfológico e a teoria dos 4 morfemas.

Os estágios da aquisição da linguagem

De acordo com Grolla (2006), as crianças passam por várias etapas na aprendizagem de uma língua. Brown (1973 *apud*, Grolla 2006) postula que a fala do bebê se desenvolve desde os primeiros dias de vida e, mais ou menos nos dois primeiros anos, esse bebe já é capaz de nomear, identificar e relacionar nomes aos objetos, sendo ainda capaz de formar frases curtas e elaborar perguntas simples.

Assim, uma criança com desenvolvimento normal, sem problemas biológicos, neurológicos, adquire a linguagem de forma gradual à medida que vai crescendo; embora, as etapas marquem em que fase a criança, provavelmente, estará, não podemos nos esquecer de que o desenvolvimento da linguagem é igual a qualquer outra habilidade, isto é, há etapas, porém, o modo como essas etapas são elaboradas varia a partir das experimentações, experiências das crianças, as habilidades formadas podem variar de uma criança para outra, porque há outros fatores, além do biológico, que interferem nesta aprendizagem; nesse sentido, as etapas de aquisição de língua marcam quais habilidades a criança pode ter aprendido e apreendido até aquele momento.

Com base nas concepções apresentadas por Grolla (2000, 2006), elaboramos um quadro resumitivo dos estágios da aquisição da linguagem pelas crianças.

Quadro 1 – Estágios de Aquisição da Linguagem

ESTÁGIOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	AS CRIANÇAS APRENDEM A	EXEMPLOS
Seis meses	Balbuciar um maior número de sons. Produzir várias sílabas diferentes. Repetir as sílabas constantemente Discriminar uma grande quantidade de sons Separar as palavras no enunciado	Ba,ba, ba, ba, bi, bi, bi
Dez meses – 1º estágio	Balbuciar somente sons ouvidos Perceber e usar os contornos entoacionais Perceber e usar os acentos das línguas (materna e/ou estrangeiras) Mapear sons ao significado	Ma, me, mi, mo, mu.
Um ano - 2º estágio	Adaptar-se a qualquer input linguístico Lidar com variações globais Produzir as palavras simples Entender ordens	“mamãe”, “papai”, “auau”
Um ano e seis meses - 3º estágio	Combinar duas palavras isoladas Formular novas palavras Compreender e usar a ordem de palavras	Aga mamãe

Dois anos – 4º estágio	Produz sentenças simples com mais de duas palavras. Usar palavras gramaticais (artigo e pronomes) Fazer correlação com as formas regulares da língua	Olha o gato [ula u gatu] Eu vendi Eu fazi
Mais de três anos - 5º estágio	Formular e compreender preposições e outras palavras gramaticais Fazer construções encontradas em sua língua materna Elaborar um número infinito de sentenças	Eu gosto de astronauta*, mas aquele que anda assim, eu num gosto, ele é feio

Fonte: Elaboração das autoras

Para Brown (*idem*, p.5), no primeiro estágio, o balbucio não necessita de estímulos nem representa a fala de adultos é um “comportamento guiado internamente”, pois, como ressalta Grolla (2000), mesmo sem ouvir, crianças surdas balbuciam, isto é, o ato de balbuciar não exclusivo dos ouvintes.

Já, no segundo estágio, as crianças somente balbuciam os sons externos, estimulados. No terceiro, há uma queda paulatina na capacidade de distinguir sons em língua estrangeira. No quarto, temos um aumento considerável na complexidade das sentenças elaboradas, e no quinto a criança já possui um vocabulário de aproximadamente 1200 palavras e a complexidade na elaboração dos enunciados vai aumentando como o passar do tempo, sendo que por volta dos 4 ou 5 anos a criança já sabe 1900 palavras; aos 5 anos, ela já capaz de construir um número infinito de sentenças, sendo este processo contínuo, e mais ou menos aos 7 anos, a criança já domina quase todo o sistema enunciativo da língua nativa, adquirindo progressivamente os recursos linguísticos, quer sejam fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

O conhecimento morfológico na aquisição linguística

Se formos conceber a Morfologia pelo prisma etimológico, veremos que a palavra é formada por duas raízes vindas do grego, *morfhê*, ‘forma’; e *logos*, ‘estudo’, ‘tratado’. Isto é, em seus estudos originários, a morfologia sempre foi o estudo da forma e, no caso da linguística, a forma das palavras. No entanto, essa conceituação torna-se vaga e não esclarece claramente a que campo de pesquisa esta definição está interligada, embora essa terminologia tenha surgido no século XIX, a palavra Morfologia sempre ocupou, nos estudos tradicionais, o centro da gramática.

Essa visão está interligada às escolas estruturalistas, as quais visavam à descrição da língua no plano sincrônico. Se tomado de uma forma mais abrangente, com uma abordagem na análise de uma língua que presta atenção explícita ao modo pelo qual características linguísticas podem ser descritas em termos de estruturas de sistemas, o estruturalismo está presente em todas as escolas linguísticas modernas.

Dessa maneira, a morfologia estuda a forma das palavras. Essas são compostas de unidades mínimas significativas; tais elementos são conhecidos como **morfema**. O termo morfema vem do **grego (morphé)** e significa **forma**. **Morfema** é, portanto, a menor unidade indivisível, irreduzível e significativa de uma palavra. De certo modo, o morfema mostra de onde veio e como foi formada a palavra. Os morfemas são representados em chaves. Por exemplo, o vocábulo *namorado* é composto por {namor} unidade significativa, {ad} unidade significava e {o} unidade significativa.

Embora todas as unidades acima sejam unidades significativas mínimas, de acordo com Koch (2001), não exerceriam a mesma funcionalidade dentro da palavra, pois não remetem a mesma significação.

Câmara Júnior (2003, p. 23) postula ser o morfema “elemento formal que se combina com o semantema (radical), constituindo um mecanismo gramatical por meio do qual o semantema passa a funcionar na comunicação linguística.” Como no exemplo, Ferro, {-ferr} e {-o}, a primeira seria o **morfema lexical** e a segunda o **morfema gramatical**.

O autor ressalta ser a área de descrição morfológica muito produtiva para as perspectivas sincrônicas e diacrônicas e para as diferentes perspectivas linguísticas, porque podemos estudar as formas considerando ou não a atuação dos falantes. No que concerne às descrições morfológicas podemos também levar em consideração ou não os contextos comunicativos, históricos e culturais como elementos ativos nos processos de variação e mudança linguística.

O processo da aquisição da língua materna pode e deve ser realizado correlacionando os subsistemas linguísticos, mas nesse artigo optamos pela descrição do subsistema mórfico, pois, como corrobora (Lorandi e Lamprecht, 2008)

O olhar lançado [...] às teorias da linguística e da teoria da Otimidade [...] visa a que se entendam essas produções como um primeiro passo rumo à consciência morfológica que a criança desenvolve ao longo do seu contato com a língua. Essas análises nos mostram que a criança demonstra conhecimento da gramática de sua língua muito cedo e encaminham para a hipótese de que esse tipo de produção mostra uma sensibilidade aos recursos morfológicos que, em um momento posterior, poderá ser entendido como consciência morfológica, à medida que essa criança conseguir expressar seu conhecimento não só em termos de uso, mas também em termos de habilidades metalinguísticas (p. 1).

As autoras acreditam que pela compreensão morfológica, o falante possa desenvolver a capacidade de refletir acerca da forma, do significado das palavras e também possa entender o processo de formação dessas palavras. A essa

capacidade de reflexão sobre as formas e significados, Lorandi e Lamprecht (2008) denominam de consciência morfológica. Essa capacidade faz com que os falantes reconheçam as formas bases da língua, as dominem e construam correlações na elaboração de novas formas.

Monteiro (2002, p. 51-52) estabelece que as palavras, em língua portuguesa, formam-se a partir de formas bases: o radical, que por sua vez é formado pela raiz, e os morfemas derivacionais. Essas formas bases podem se constituir somente por semantemas, acrescidas ou não de noções flexionais; assim, há também formas secundárias, as quais, além do núcleo, apresentam morfemas derivacionais.

Desse modo, formas bases originariam outras por meio de processo de derivação ou composição, sendo a derivação muito produtiva, principalmente, no que concerne ao acréscimo de morfemas prefixais e sufixais. Os prefixos e sufixos são considerados morfemas derivacionais que se combinam com o semantema, isto é, são morfemas agregados a uma base que constitui a entidade léxica.

Conforme Monteiro (2002), o prefixo é um afixo, anteposto a uma raiz, ou a uma palavra-base, e que apresenta a função de modificar o sentido da palavra a que se afixa para, dessa forma, formar uma nova palavra, assumindo sentido ao longo do tempo, sendo uma forma presa com sentido. O sufixo é além de morfema derivacional também é considerado morfema flexional. O autor afirma que:

Quanto à função gramatical, há dois tipos de sufixo, conforme sirvam ao mecanismo da derivação ou da flexão. Os que formam novas palavras são denominados derivacionais (SD) ou lexicais (SL). Os que apenas permitem que os vocábulos variem em gênero e número (quando nomes) ou em modo, tempo, número e pessoa (quando verbos) são chamados flexionais (SF) ou desinências (D) (Monteiro, 2002, p. 57).

Nesta mesma obra, Monteiro ainda faz algumas reflexões acerca da importância de estudos voltados para análise morfológica tanto no plano sincrônico quanto no plano diacrônico, pois ressalta que:

[...] a língua existe em função da cultura do povo que dela se serve. As transformações culturais acarretam necessariamente mudanças e alterações linguísticas, muitas vezes não percebidas pelos falantes no momento em que ocorrem (Monteiro, 2002, p.67).

Os procedimentos de criação lexical, variação e mudança são importantíssimos para a manutenção de uma língua, por esse motivo, compreendemos que há, na estrutura mórfica da língua, explicações de como essas variações ocorrem.

Na busca por demonstrar que as formas morfológicas podem ser descritas em suas regras de formação e variações, Lorandi e Lamprecht (2008) analisaram os fenômenos morfológicos detectados no *corpus* da fala de crianças de dois a cinco anos.

Nesses estudos, as autoras averiguaram o processo de aquisição da linguagem, explicando as evidências marcantes nesse processo da utilização de recursos morfológicos do Português Brasileiro. Lorandi e Lamprecht (2008) basearam a análise nos dados obtidos em Lorandi (2004) e (2007).

Desse modo, em perspectiva de variação morfológica, encontramos estudos voltados para as áreas da sociolinguística, da gramaticalização, estruturalista, funcionalistas, entre outros. Neste artigo, optamos pelo modelo teórico dos 4 morfemas, que será apresentado a seguir:

A Teoria dos 4 morfemas

Essa teoria consiste na análise de morfemas com base na classificação criada por Myers-Scotton & Jake (2000a), que analisaram a variação de concordância e concluíram que há algumas formas de variações que estão interligadas à aquisição linguística. Dessa forma, os processos da aquisição e da variação da concordância estariam relacionados à ordem na qual os morfemas são aprendidos.

Nesta perspectiva, existem, nas línguas faladas no mundo, fases, procedimentos, ordens para aquisição das estruturas linguísticas. Por esse motivo, inicialmente, um falante, seja adulto aprendendo uma nova língua ou uma criança na aquisição da língua materna, adquire os morfemas lexicais ou morfemas de conteúdo.

Conforme estudos realizados por Myers-Scotton & Jake (2000), é no nível pré-linguístico (conceptual) que há o início da produção linguística deste falante. Nesta fase, o falante consegue ativar conjuntos de traços semânticos e pragmáticos responsáveis pela seleção de lemas, compreendidos pelas autoras como dispositivos básicos formuladores dos morfemas de conteúdo, sendo que estes lemas são elementos intermediários que fazem a ponte entre as intenções dos falantes e a produção de estruturas sintáticas. Os lemas seriam a base de formação dos lexemas.

Myers-Scotton & Jake (2000) postulam que a ordem de aquisição da linguagem está interligada aos diversos tipos de morfemas encontrados na estrutura da língua. As autoras identificam 4 tipos de morfemas que colaboram nessa aquisição linguística:

- a) morfemas de conteúdo ou morfemas lexicais;

- b) morfemas gramaticais precoces;
- c) morfemas gramaticais posteriores, subdivididos em: morfemas posteriores /morfemas-ponte (dentro do sintagma⁶);
- d) morfemas gramaticais posteriores exteriores (fora do sintagma).

As pesquisadoras afirmam que, tanto na aprendizagem da primeira quanto na aprendizagem da segunda língua, a ordem que os morfemas são aprendidos, demonstrando haver uma hierarquização da estrutura linguística. Nessa hierarquia, os morfemas de conteúdo são os primeiros morfemas a serem adquiridos.

Com relação a aprendizagem sequenciadas dos outros morfemas, Myers-Scotton & Jake (2000) indicam que os morfemas gramaticais precoces seriam adquiridos antes dos gramaticais posteriores, estes, por sua vez, também passam por uma ordem de aquisição, sendo os morfemas gramaticais posteriores ponte aprendidos antes dos exteriores. A teoria dos 4M já foi aplicada a vários estudos linguísticos na aquisição e/ou na aprendizagem de língua materna ou de segunda língua. Os 4 morfemas são realizados dentro de regras estruturais, as quais marcam sua posição no discurso.

Trajetória Metodológica

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada sob a ótica do modelo teórico dos 4 morfemas e visa descrever a fala de crianças de 1 a 7 anos, no que concerne ao processo de formação de palavras, analisando as formas morfológicas variantes: forma verbal, a troca de sufixo flexional e a inovação lexical documentadas nas falas de crianças de ambos os sexos.

Para realização deste artigo, fizemos uma seleção de *corpus* coletados por outros pesquisadores e os revisitamos a partir da aplicação do modelo dos 4 M.

Essa seleção dos trabalhos que tiveram o *corpus* revisitado seguiu esses princípios: ser a fala descrita, na obra consultada, representante do português brasileiro; trazer a fala de crianças entre 1 ano a 11 anos, porque Ramos (2002) ressalta ser até 11 anos o período mais produtivo e formativo da linguagem da criança, no que concerne a perspectiva da aquisição/aprendizado língua materna, podendo esse *corpus* ser descrito com base em teorias linguísticas e/ou descrição psicológica e pedagógica da fala dessas crianças.

⁶ As categorias sintagmáticas são conjuntos de constituintes que podem ter um ou mais elementos pertencentes às diversas categorias lexicais, sendo que há sempre uma expressão que é o elemento dominante dentro de cada categoria sintagmática. O Sintagma Nominal (SN) – tem como Núcleo um nome e o Sintagma Verbal (SV) – tem como Núcleo um verbo.

Não pretendemos aqui traçar um perfil extenso da fala dessas crianças, e sim propor uma análise preliminar desses dados, que brevemente serão acrescidos de dados por nós coletados.

Desse modo, fizemos o levantamento de dados selecionados para esse artigo com base nas seguintes fontes:

- (i) Lorandi e Lamprecht (2008) – nesta obra, as pesquisadoras retratam a fala de criança de 2 a 5 anos, aplicando a descrição dos dados morfológicos coletados às teorias: Linguística e da Otimidade-;
- (ii) Lorandi e Karmiloff-Smith (2012) – este traz considerações acerca da consciência morfológica, descrevendo os vários aspectos da representação mental de crianças de 2 a 8 anos, aplicando aos dados o modelo teórico da Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1992).

Esse modelo postula a existência de quatro níveis de representação – um implícito e três explícitos –, no processo de aquisição linguística. O *corpus* que faz parte desta amostra traz dados das pesquisas de Lorandi (2004, 2008) e outros selecionados no Banco de dados da Linguagem e subjetividade, da PUC-RS.

Esse Banco de dados está disponível na internet com vídeos, áudios e textos coletados pelo grupo fonoaudiologia, acessível a qualquer estudioso da linguagem. A *corpora* disponibilizada contém a produção oral e escrita com criança em situações de interação: mãe-criança, criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto; em situação lúdica ou clínica.

- (i) Banco de dados do grupo PEUL⁷/UFRJ – constitui um banco de dados disponíveis on-line, como um *corpus* representativo do português brasileiro, nas modalidades falada e escrita. Composto como dados do projeto Censo da Variação Linguística, com uma amostra da fala infantil, com arquivos de jornais, com dados da amostra MOBRA, amostra de Banco de dados interacionais entre outros.

Neste estudo, usamos somente duas entrevistas do acervo da fala infantil. Selecionamos uma menina de 6 anos e um menino de 6 anos. O acervo é constituído de 32 arquivos, com entrevistas realizadas no período 1979 a 1981, com crianças cariocas na faixa de 4 a 11 anos de idade, de ambos os sexos, com escolaridade variada, transcritas grafematicamente.

Organizamos os dados analisados em quadros descritivos para a melhor visualização do *corpus*. Esses quadros são apresentados na próxima seção e seguem os pressupostos metodológicos de Lorandi e Lamprecht (2008). Esses quadros contém o nome da criança abreviado mais o ano e os meses de idade, por exemplo, Flávia, 2 anos e 11 meses, fica codificado desta forma: Fla; 2:11.

⁷Programa de Estudos de usos da língua.

Em alguns casos, há uma variação feita por mais de uma criança, em outros, a variação mórfica está assinalada pela mesma criança em faixa etária diferentes, por exemplo, F; 2:11, 3:6 (Flávia, com 2 anos e 11 meses e também com 3 anos e 6 meses).

Resultados e Discussões

Com base nos dados selecionados nos estudos de Lorandi e Lamprecht (2008), Lorandi e karmiloff-Smith (2012) e os obtidos no banco de dados de PEUL/UFRJ foram montadas as tabelas a seguir:

Os dados representam as falas de crianças de 1 a 7 anos e foram identificados com fonte, da qual foram extraídos, com a descrição linguística e as características dos informantes. A descrição segue a linha metodológica dos estudos de Lorandi e Lamprecht (2008).

Tabela 01 – Inovação morfológica

FONTE	FORMA VERBAL REGULAR	INFORMANTE
PEUL/UFRJ	_____	_____
Lorandi e Lamprecht (2008)	Xizar	A. 6:11
Lorandi e Lamprecht (2008)	vassourar	A.C. 3:11
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	surfador	Isd., 5:3
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	remedieiro	Isb., 5:10
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	oscarzês	Isd., 6:2
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	massageira	Ra., 5:4
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	borrachar	A., 3:8

Fonte: Siqueira & Silva

Baseando-nos na teoria dos 4 morfemas, averiguamos que as palavras produzidas fazem parte dos morfemas de conteúdo, os quais são os primeiros a ser formulados e aprendidos em qualquer língua e, conforme Myers-Scotton (2002), a estrutura lexical apresenta probabilidade de mudanças em seus traços semânticos e pragmáticas.

A pesquisadora destaca, no modelo 4M, a existência de mecanismo de oposição pelo qual os morfemas são produzidos e acessados no nível lexical mental quando estamos produzindo o discurso; esse mecanismo acessa os morfemas mais ativados em oposição ao menos ativados.

Nos dados da tabela 01, averiguamos que há a presença desse mecanismo de oposição, o qual funciona sempre com dois elementos mais ativados conceitualmente e mais produtivos: os morfemas de conteúdo e os morfemas gramaticais “precoces”. Nomes e verbos são os protótipos dos morfemas de conteúdo, enquanto os morfemas mais ativados associam-se nas produção de novos lé-

xicos e são os primeiros a serem emprestados em contato com outras línguas.

Já os morfemas gramaticais precoces também são mais ativados conceitualmente e são adquiridos conjuntamente aos morfemas e são constituídos pelos determinantes (Det: artigos e adjetivos possessivos), as marcas pessoa, número e gênero no português brasileiro.

Verificamos que, nos exemplos selecionados na tabela 01, há variação no morfema de conteúdo, ocorrendo o fenômeno morfológico da analogia⁸. Consideramos que a língua promove variações com regularidades e irregularidades de modelo seguidos tanto por crianças, na formação de palavras, quanto por adultos.

Nesse sentido, temos o exemplo *remedeiro* composto com forma base mais um morfema sufixal. Nesse léxico, verificamos a ocorrência de associações de formas semelhantes e também da atribuição ao significado do sufixo *-eiro*. Essa associação é feita com o som, a forma, o significado, com a função, de formas regulares, ou buscando atribuir regularidade às formas irregulares e nos morfemas de conteúdo, no sentido e no uso.

Dessa forma, nos exemplos, percebemos que a criança ouve as palavras e, pelo processo da derivação prefixal ou sufixal, cria e inova com a criação de um léxico, mas mantém o significado do sufixo *-eiro*.

Assim, nem uma das formas produzidas estão fora das possibilidades de formação padrão no português brasileiro, isto é, são variações mórficas da língua e de falantes proficientes, como postula Grolla, (2000). A autora ressalta que há presença de um uso inovador e bem produtivo, principalmente na infância, de procedimentos de criação lexical. Desse modo, a criança é um verdadeiro linguista, porque faz variações possíveis na língua materna.

Na tabela a seguir, discutiremos, o processo de regularização dos verbos irregulares:

Tabela 02 – Forma verbal Regular/Irregular

FONTE	FORMA VERBAL REGULAR/ IRREGULAR	INFORMANTE
PEUL/UFRJ	(eu) fazo	C., 6:2
PEUL/UFRJ	(eu) sabo	Sim., 5:0
PEUL/UFRJ	(eu) trazi	Sim., 5:0
Lorandi e Lamprecht (2008)	(eu) fazo	I., 3:6
Lorandi e Lamprecht (2008)	(eu) trazeu	R., 3:11
Lorandi e Lamprecht (2008)	(eu) tazo	G., 3:4
Lorandi e Lamprecht (2008)	(eu) sabo	R. 2:10

⁸ O vocábulo analogia é compreendido aqui como “um tipo de mudança linguística na qual algumas formas são mudadas apenas para torná-las parecidas com outras formas” (Trask, 2004, p.32)

Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(eu) fazo	I., 3:6
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(eu) fazi	Fra., 2:6, 2:9, 3:0; M. 4:1; M. 2:6
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(tu) fazeu	G., 2:7; M. 4:1
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(eu) trouxe	R, 3:11
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(eu) trazo	G., 3:4
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(eu) trazi	B., 3:1
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(eu) sabo	R., 2:10; G., 2:7; A. 2:4;14, 2:4;21, 2:5, 2:6, 2:9, 3:0
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(eu) ponhei	G., 2:5, 2:8
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	(ele) cabeu	Isd., 4:4; 5:0

Fonte: Siqueira & Silva

Analisando os exemplos, na tabela 02, notamos que os verbos estão em processo de variação morfológica. De acordo com Myers-Scotton & Jake (2000), os morfemas variantes são os morfemas menos ativos. Tais morfemas indicam as associações existentes entre elementos quando um constituinte mais amplo é construído.

Assim, temos dois tipos de morfema menos ativados, ou não ativado conceitualmente são morfemas gramaticais posteriores (tardios) ponte e morfemas gramaticais posteriores (tardios) exteriores.

Esses morfemas são adquiridos depois dos morfemas de conteúdo e dos morfemas gramaticais “precoces”. Os morfemas gramaticais posteriores pontes apresentam-se envolvidos com os outros morfemas, sendo elementos puramente gramaticais do mesmo sintagma e os morfemas gramaticais posteriores exteriores aparecem relacionados a outros elementos também puramente gramaticais, mas em sintagmas distintos.

As pesquisadoras consideram que na relação de concordância sujeito-verbo, o verbo deva ser um morfema gramatical posterior (tardio) exterior.

Para Myers-Scotton (2002) a ordem e a concordância estão interligadas aos traços morfológicos de convergência do nível abstrato, ou seja, a concordância entre a pessoa do discurso e o verbo manifesta-se mais variável quando o elemento mórfico está à direita.

A autora apresenta a regra de ocorrência de variação do sintagma verbal, sendo o mais variado o mais distante da pessoa do discurso, que sempre vem à esquerda. Isto é, as flexões de número e pessoa (morfemas [-conceptualmente ativados]), quando pospostas ao núcleo, tendem a maior variabilidade como nos exemplos: *Ele cabeu*, *eu sabo*.

Ao observar os dados percebemos que todos os morfemas gramaticais posteriores (tardios) exteriores que estão dispostos à esquerda variaram. Tal

fato, talvez, seja motivado pelo processo de aquisição dos morfemas gramaticais posteriores exteriores ocorrer por derradeiro na sequência de morfemas a serem aprendidos.

Os morfemas menos ativados estão propensos a variação. Fato bem marcante nos dados tanto na tabela 02, quanto na tabela 03.

Desse modo, consideramos que mesmo em *fazo*, *punhei*, *trago*, entre outras formas variantes morfológicas ocorridas na tabela 02, uma busca pela regularidade linguística da criança, ainda que estejamos diante de verbos irregulares. A criança pelo processo de comparação entre morfemas verbais, encontrar meios para organizar os modos, as pessoas e as flexões verbais.

Portanto, os morfemas posteriores trazem em si a tendência a variação. Notamos isso claramente na tabela 03, na qual há troca de sufixos flexionais. A ocorrência desse processo de variação será discutida a seguir:

Tabela 03 – Troca de sufixos flexionais

FONTE	TROCA DE SUFIXOS FLEXIONAIS	INFORMANTE
PEUL/UFRJ	Di	Sim. 5:0
Lorandi e Lamprecht (2008)	Mexi	G.; 1:9
Lorandi e Lamprecht (2008)	Punhava	F, 2:3
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	tomi	A.C., 3:7;6; J., 3:0
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	Di	R., 4:10
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	pensi	H., 3:4
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	mexei	M., 3:0;15
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	enchei	J., 3:11
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	descei	O., 2:7
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	usia	H., 3:4
Lorandi e karmiloff-Smith (2012)	Conheciva	Isd., 4:6

Fonte: Siqueira & Silva

Os dados revelam que as crianças estão propensas a produzir variações também nas formas flexionais, ainda que, para aqueles que ouçam (leiam os exemplos), pareçam estranhos esses fenômenos.

Myers-Scotton & Jake (2000) postulam que tais variações fazem parte da capacidade humana em adquirir os sistemas linguísticos e que essa capacidade está pautada na aquisição dos morfemas.

Nos exemplos expostos na tabela 03, os morfemas gramaticais posteriores permitem ao falante demonstrar a habilidade em lidar com o subsistema morfológico da língua e realizar comutações com outras formas sufixais já aprendidas. Mesmo não sendo tão usada, a variação mórfica *Di* foi detectada tanto no banco de dados de PEUL/UFRJ quanto no corpus de Lorandi e

karmiloff-Smith (2012), essa variação marca novamente a presença da regra postulada por Myers (2002).

Os dados da tabela 03 reforçam a teoria dos 4M, pois demonstram a existência de variação dos morfemas gramaticais posteriores externos, que se manifesta, segundo Myers-Scotton & Jake (2000), nos morfemas de número e de pessoa, como é o caso do *corpus* em que os verbos estão sendo flexionados em desacordo com os sujeitos, seja no modo ou pessoa verbal.

Nos dados descritos, fica evidente que as crianças são tão competentes linguisticamente que, por meio de criação das formas morfológicas variantes, demonstram entender como funcionam os recursos morfológicos da língua, sendo capazes de realizações, ao mesmo tempo, inovadoras e coerentes com os padrões linguísticos de sua língua materna.

Palavras Quase Finais

Os dados analisados oferecem uma visão preliminar no que concerne aos aspectos linguísticos que provocam a formação de variantes na fala das crianças de 1 a 7 anos. Sendo assim, há necessidade de aprofundarmos o conhecimento na teoria do 4 M para construir novas hipóteses acerca da aquisição em língua materna dos processos morfológicos. Dessa forma, podemos concluir que:

Ao utilizar o mecanismo da analogia, as crianças desenvolvem relações associativas na aplicação de novas composições lexicais.

Os morfemas de conteúdo são usados como morfema base na construção de novas palavras, seguindo os critérios de agregar as novas formas, associando no nível conceitual, as relações semânticas e pragmáticas na formação da língua, como corroboram Myers-Scotton & Jake (2000). Esses morfemas interligam-se aos morfemas gramaticais precoces nessa criação.

As formas variantes morfológicas, como *eu fazi*, *eu trazi*, demonstram que na fase de aquisição linguística, a criança conseguiu compreender as formas verbais usadas e, quando variam os morfemas sufixais, o fazem por correlacionar as formas de passado *eu comi*, *eu vendi*, sendo um verdadeiro indício de que a criança aprendeu a regra de formação de passado em português e utilizou de generalização da regra de formação, regularizando as formas irregulares dos verbos trazer e fazer.

A regra de ocorrência de variação mórfica no sintagma verbal manifestou-se em todos os dados, sendo que o elemento variável o morfema gramatical posterior (tardio) exterior que se encontrava à direita do núcleo.

REFERÊNCIAS

- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- CÂMARA JÚNIOR, J.M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Padrão, 2003.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas**. 2. ed. revisada e ampliada. Goiânia, GO: UFG, 2004.
- GROLLA, Elaine. **A aquisição da periferia esquerda da sentença em Português Brasileiro**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.
- _____. **A aquisição da linguagem**. Material didático desenvolvido para o Curso Letras – LIBRAS (UFSC), 2006. Disponível em: <https://www.passedireto.com.arquivo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- LORANDI, Aline e LAMPRECHT, Regina Ritter. **Processos Morfológicos na fala infantil: a percepção da gramática da língua pela criança**. Anais do CELSUL, 2008, p. 1-10.
- LORANDI, A.; KARMILOFF-SMITH, A. From sensitivity to awareness: morphological knowledge and the Representational Redescription model. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 6-16, jan./mar. 2012.
- MARTELOTTA, M. E (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.
- MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- MYERS-SCOTTON, Carol & JAKE, Janice L. Four types of morpheme: evidence from aphasia, code switching, and second-language acquisition. In: KLEIN, Wolfgang et alii (ed.). **Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences**. Vol 38-6. 2000. p. 1053-1100.
- MYERS-SCOTTON, Carol. **Contact linguistics: bilingual encounters and grammatical outcomes**. Oxford: Oxford University Press. 2002.
- PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1970.
- SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo, SP: Cortez, 2001. v.2.
- TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

II – ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o caso dos pronomes pessoais

Ednalvo Apóstolo Campos⁹

Resumo

Neste trabalho, apresentam-se algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa na Educação Básica sob os pressupostos convencionados pelas chamadas norma-padrão e norma culta – variedade de português falada e descrita em gramáticas de português, recentemente publicadas –, considerando o uso dos pronomes, com ênfase no sistema pronominal pessoal utilizado no Brasil.

Introdução

Nos últimos anos a temática sobre o ensino de gramática na educação básica se desenvolveu e continua presente, por diferentes razões. À primeira delas pode-se alegar o importante marco iniciado nos anos de 1980, a partir das reflexões apontadas nos trabalhos de Geraldi (1984), Kato (1999), Ilari & Possenti (1989), Castilho (1990), Possenti (1996), Perini (1995), entre outros. Esses trabalhos, de modo geral, propunham uma revisão metodológica no ensino de gramática, tomando o texto como unidade de análise.

Nos anos 1990 e início dos anos 2000, no entanto, os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – os Parâmetros Curriculares Nacionais – buscaram uma revisão metodológica do ensino e, com isso, deslocaram o foco no ensino de gramática a partir do texto para um foco no ensino do funcionamento discursivo do texto (cf. Tescari Neto, 2017), alterando a diretriz metodológica de ensino prevista nos trabalhos dos autores supracitados e silenciando, assim, as reflexões funcionalista e formalista das teorias linguísticas bem como a sua (possível) contribuição para o ensino de língua materna (cf. Pires de Oliveira & Quarezemin, 2016, p 31-32).

Nos anos 2000, sobretudo a partir de 2010, são publicadas as gramáticas de português brasileiro – resultantes de projetos seminais e de grande fôlego como o NURC – e fundamentadas na descrição da variedade falada (Perini, 2010; Castilho, 2010; Bagno, 2011; além dos 5 volumes da GPCFB). Essas gramáti-

⁹ É Professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará – UEPA e atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras-PPGELL na mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase na Morfossintaxe do Português e o Contato Linguístico.

cas têm em comum o fato de serem escritas por linguistas e, por conseguinte, considerarem as múltiplas abordagens teórico-metodológicas nas descrições/explicações dos fenômenos gramaticais investigados. Além disso, elas trazem contribuições dos estudos linguísticos formais e não formais à abordagem gramatical e, conseqüentemente, ao ensino da língua portuguesa no Brasil.

Paralelamente à publicação das gramáticas do português brasileiro (PB), a temática ensino de gramática, não apenas sob as abordagens de viés funcionalista, mas também formal (gerativista), expressa em publicações, como Martins (2013), Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati *et al* (2019), entre muitos outros, entram para a agenda do ensino de português, revisitando as discussões sobre o ensino de língua materna centrado no ensino de gramática.

Neste trabalho, nosso interesse acerca do tema recai sobre a temática do pronome pessoal e seu ensino nas aulas de português. Nas próximas seções, discutiremos aspectos morfossintáticos dos pronomes, implementações/ usos atuais dos pronomes no PB; variação entre PB e PVB (português vernacular brasileiro); variação pronominal e ensino e, seguida das considerações finais.

1. Os pronomes pessoais no português brasileiro

No português brasileiro, os pronomes pessoais apresentam especificidades na morfossintaxe que se refletem no uso e distinguem o PB das demais variedades de português. No tocante ao pronome, foram publicados uma quantidade robusta de trabalhos que investigam a morfossintaxe da categoria pronome pessoal sob as mais diversas perspectivas teóricas (Galves, 2001; Kato, 1999; Torres-Morais & Berlinck, 2006, 2007; Duarte, 1995, 1996, 2003, entre outros) e trouxeram significativas contribuições ao estudo da expressão pronominal no PB.

Por outro lado, as novas gramáticas de português brasileiro ao mesmo tempo que trazem um rico contributo ao ensino, ampliam o conceito de ‘gramática’ e abrem leques à abordagem de uma realidade linguística tradicionalmente controversa. O quadro dos pronomes pessoais em Perini (2010, p. 116), por exemplo, destoa fortemente daqueles das gramáticas normativas. Assim, para os professores de língua portuguesa que atuam na Educação Básica (EB, daqui em diante), não é tarefa fácil lidar com o tema pronome pessoal. Os desafios ao ensino dessa temática trazem algumas dificuldades: (i) como lidar com a dicotomia prescrição *vs.* descrição entre as gramáticas tradicionais e recentes (do PB)? (ii) como lidar, no tocante ao ensino, com as reanálises/rearranjos na expressão pronominal do PB, já consolidadas no uso e descritos nas novas gramáticas, mas ausentes nas GTs? É necessária a busca pela equidade relativamente ao tema pronome pessoal em sala de aula para que o ensino desse tema se torne acessível aos alunos, de modo geral.

Com isso, o ensino da temática pronome pessoal na educação básica não é uma tarefa simples, pois, para além das propriedades morfossintáticas formais (as noções gramaticais de pessoa, gênero e número, bem como as propriedades referenciais e de colocação), há no português brasileiro (e nas variedades não europeias de português) uma forte variação no uso relativamente às modalidades falada e escrita de português.¹⁰

2. Aspectos morfossintáticos dos pronomes na variedade de português falada

Em sua gramática, Castilho (2010), no tocante aos *falares brasileiros*, considera os processos de urbanização como um dos vetores de mudança linguística: “a sociedade brasileira tem-se caracterizado nos últimos 30 anos por uma enorme mobilidade, causada pela intensa urbanização e pela expansão da fronteira agrícola” (op. cit., p. 201) e, após mencionar as pesquisas no âmbito da dialetologia brasileira, enfatiza que “ainda não dispomos de uma consolidação dos achados dos atlas regionais brasileiros” (op. cit. 201).

De modo bastante simplificado, vejamos quais são as principais características do PB do Norte e as do PB do Sul discutidas em Castilho (2010, p. 202), no tocante aos pronomes pessoais¹¹.

Quadro 1. Características do PB do Norte e do PB do SUL

Português Brasileiro do Norte	Português Brasileiro do Sul
Morfologia	
Generalização do pronome relativo <i>que</i> , perdendo-se <i>cuj</i> , <i>onde</i> . ¹²	Mesmo fenômeno.
Sintaxe	
Objeto direto expresso por <i>ele</i> , <i>lhe</i> : <i>eu não vi ele/eu não lhe vi</i> , <i>eu não conheço ele/ eu não lhe conheço</i> .	Preferência pela omissão dos pronomes nessas funções: <i>eu não vi Ø</i> , <i>eu não Ø conheço</i> .

Fonte: (CASTILHO, 2010, p. 202-3)

O Quadro 1, baseado nos falares brasileiros resultantes da mobilidade

¹⁰O português europeu também apresenta certo hibridismo morfológico visto por muitos pejorativamente como ‘mistura de tratamento’, mas bastante restrito, sobretudo em relação à segunda pessoa plural e as formas clítica e possessiva a ela correspondente. Com a substituição da forma *vós* por *vocês* (em quase todo o território português), mas com a manutenção do clítico *vos* e do possessivo *vosso(a)* em variação com *seu/sua*. (cf. VENÂNCIO, F. 2016, 97).

¹¹O Quadro apresentado em Castilho (2010, p. 202-3) contrasta as características fonológicas, morfológicas e sintáticas dos falares brasileiros de norte a sul. Apresenta-se apenas as características morfológicas e sintáticas da categoria pronominal, apontadas pelo autor. Castilho opõe dicotomicamente as regiões Norte/Nordeste ao Sul/Sudeste, no entanto, as variedades faladas nas regiões Norte e Nordeste também apresentam especificidades que as distinguem, em certos casos.

¹² Pela importância da característica morfossintática apontada por Castilho (2010), mantivemos o exemplo ligado à relativização, ainda que não se trate diretamente do pronome pessoal.

social dos últimos anos, são apontadas, por Castilho (2010), semelhanças e assimetrias no tocante ao uso dos pronomes, sob a divisão dicotômica do país em duas regiões: norte e sul. O autor identifica aspectos que demonstram variação entre essas duas regiões; no entanto, ao homogeneizar as regiões norte e nordeste – o que é bastante problemático –, desconsidera as assimetrias existentes entre elas¹³.

No tocante à variação sociocultural, sob as variáveis falante escolarizado *vs.* não escolarizado, Castilho (2010, p. 206) aponta as principais características das variedades popular e culta. Faremos um recorte dos tópicos relativamente ao pronome:

Quadro 2. Características do PB popular e culto

Português Brasileiro Popular	Português Brasileiro Culto
Morfologia nominal e pronominal	
Alterações no quadro dos pronomes pessoais: (i) substituição de <i>tu</i> por <i>você</i> ; (ii) substituição de <i>nós</i> por <i>a gente</i> ; (iii) perda do [-l-] da terceira pessoa; <i>ey, eys</i> ; (iv) o reflexivo <i>se</i> perde o traço de terceira pessoa gramatical (<i>eu se esqueci, nós não se falemos mais</i>); (v) perda do pronome <i>o</i> , generalização do pronome <i>lhe</i> como acusativo quando em referência à segunda pessoa (<i>eu não lhe vi, eu não lhe conheço</i> , em que <i>lhe</i> é realizado como [lê], [li]).	Alterações no quadro dos pronomes pessoais: (i) usa-se <i>tu</i> nas regiões Norte e Sul do país, e na cidade do Rio de Janeiro, neste caso sem com ele concordar o verbo: <i>tu sabe de uma coisa?</i> ; (ii) substituição progressiva de <i>nós</i> por <i>a gente</i> ; (iii) manutenção de [-l-] da terceira pessoa: <i>ele, eles</i> , salvo em Minas Gerais, onde se ouve com frequência <i>s vem pro jantar?</i> ; (iv) o reflexivo mantém seu traço de terceira pessoa gramatical (<i>ele se esqueceu</i>) ou é omitido (<i>eu esqueci, eu formei em 1980</i>); (v) difunde-se a perda de <i>o</i> na língua falada, mantendo-se na língua escrita; difunde-se igualmente a perda de <i>lhe</i> para referência à terceira pessoa, sendo substituído por <i>para ele/ela</i> . Mantém-se, porém, o uso de <i>lhe</i> para referência à segunda pessoa em variação com <i>te</i> em algumas regiões (<i>eu lhe mato/ eu te mato</i>), mantendo-se igualmente na língua escrita.

13 Como variação no emprego pronominal entre as regiões norte e nordeste, a literatura aponta o maior uso do pronome de segunda pessoa *tu* nos estados da região norte, bem como particularidades do uso de *lhe* em estados da região nordeste, não partilhadas com o norte, entre muitos outros exemplos.

Redução do quadro dos pronomes possessivos para <i>meu/seu/dele</i> , com perda progressiva de <i>teu</i> nas regiões em que desapareceu <i>tu</i> , e de <i>seu</i> em referência à terceira pessoa. Oliveira e Silva/Scherre (orgs. 1996) mostram que neste caso <i>seu</i> continua apenas em contextos de quantificação: <i>ela terá seus quarenta anos, cada um leva o seu</i> .	Mesmas características. O pronome <i>teu</i> pode aparecer em contextos marcados, alternando com <i>seu</i> : <i>Meta-se com seus negócios, isto não é da tua conta!</i> O mesmo ocorre na fala popular.
Redução dos pronomes demonstrativos a dois tipos, <i>este/esse vs. aquele</i> , perdendo-se a distinção lexicalmente marcada entre primeira e segunda pessoa. <i>Este/esse</i> ocorre para indicar objetos próximos ou para retomar informações próximas, mantendo-se <i>aquele</i> para indicar objetos e informações remotas.	Mesmas características.
Generalização do pronome relativo <i>que</i> , perdendo-se <i>cujo, onde</i> .	Mesmas características.
Sintaxe	
Predominância do sujeito expresso e colocado antes do verbo, evitando-se o sujeito posposto.	Mesma característica. Sujeito “pesado”, constituído por muitas sílabas, tende a pospor-se, mas a sintaxe torna-se progressivamente mais rígida.
Omissão do objeto direto: <i>eu vi Ø</i> . Quando expressa, essa função vem preenchida pelo pronome <i>ele (eu vi ele)</i> ou por <i>lhe</i> , em referência à segunda pessoa (<i>eu não lhe conheço</i>).	Omissão do objeto direto em 70% dos casos: <i>eu vi Ø</i> . Na fala culta espontânea é comum dizer-se <i>eu vi ele</i> , nas mesmas proporções da fala popular. Dependendo da região, amplia-se o uso de <i>lhe</i> como objeto direto, quando em referência à segunda pessoa: <i>eu lhe vi, mas não lhe reconheci</i> . O mesmo ocorre na escrita, em que oscilações do tipo <i>Isso o agrada/o interessa / este amor lhe levou a fazer loucuras</i> se devem à falta de familiaridade com os clíticos..
Abundância de construções de tópico sujeito, com retomada pronominal no interior da oração: <i>A menina, ela chegou agora mesmo</i> .	Mesmo fenômeno.
Preferência pela oração relativa cortadora, em que se omite a preposição antes do pronome relativo (<i>perdi a revista que a capa estava rasgada</i>) e pela relativa copiadora, em que se insere o pronome pessoal depois do relativo (<i>o menino que ele chegou trouxe a correspondência</i>). Nos dois casos, nota-se que o relativo se “despronominaliza”, transformando-se cada vez mais numa conjunção.	Mesmo fenômeno na língua falada culta. Na língua escrita, discreta preferência pela oração relativa padrão: <i>perdi a revista de que a capa estava rasgada, o menino que chegou trouxe a correspondência</i> . Mesmo nesta variedade, há variação entre cortadoras e copiadoras. Nos registros do Projeto NURC o relativo <i>cujo</i> desapareceu por completo.

Fonte: (CASTILHO, 2010, p. 206-9)

Para Castilho (2010, p. 209), os exemplos, referentes à variação da expressão pronominal, expressos nos quadros acima, confirmam:

- (i) a inexistência de oposição categórica entre fala popular e fala culta, ocorrendo, em alguns casos, o compartilhamento de propriedades e, em outros, a preferência culta exclui fortemente a preferência popular;
- (ii) em situações informais, o falante culto aproxima-se bastante da execução popular, ainda que não em todos os casos;
- (iii) as variedades populares flutuam de acordo com a região geográfica, mas a fala culta é um pouco mais homogênea, sobretudo em sua forma escrita.

Castilho (op. cit. p. 209) ainda acrescenta algumas razões que justificam a importância de se comparar essas duas variedades:

- (1) Tendo a escola a obrigação de ensinar o português culto, e levando em conta o ingresso nela de muitos alunos que praticam a variedade popular, é evidente que os professores têm de conhecer bem ambas as variedades para desenvolver estratégias de, respeitando a popular, expor os alunos à variedade culta.
- (2) Do ponto de vista diacrônico, viu-se que é a variedade popular que pode dar origem a outras línguas. Sabemos que o português veio do latim vulgar, não do latim culto. Foi preciso aguardar a escolarização da sociedade e a criação de instituições de cultura elaborada para que se criasse espaço para a variedade de prestígio, que é sempre a variedade culta. Com isso, pode ser que a língua brasileira se desenvolva a partir do PB popular atual.
- (3) Por outro lado, a urbanização crescente do país pôs em contato as variedades popular e culta do PB, até então presas aos seus nichos: o PB popular da zona rural, o PB culto das cidades.

Os fatos históricos do século XIX somados à independência do Brasil ligam-se diretamente às razões apontadas por Castilho para o surgimento do PB culto: a criação de escolas, de jornais, dando espaço a uma vida cultural mais rica. Para o autor, a divisão sociocultural da sociedade brasileira, criada a partir do acesso a esses bens, “favorece o surgimento da classe culta, falante do PB culto – repetindo aqui o mesmo que aconteceu na Roma do século II a.C” (op. cit. p. 210).

3. O Português Brasileiro: das motivações históricas

A percepção das marcas do português do Brasil não ocorreu no início da história da colonização, pois é somente a partir do século XVIII que as

‘cores tropicais’ começam a ser impressas.¹⁴ Antes disso, porém, os letrados locais (religiosos, alguns comerciantes etc.) seguiam a sintaxe lusitana. Além do mais, a atividade tipográfica não era permitida na colônia (cf. Noll, 2008, p. 167)¹⁵. As colônias portuguesas na América, aliás, eram duas: a Colônia do Brasil e a Colônia do Grão-Pará e Maranhão, pois consistiam em administrações distintas (cf. Gomes, 1997).¹⁶

Mas na oralidade, provavelmente, as primeiras variações ocorridas na língua portuguesa falada no Brasil, em comparação à que se falava em Portugal, remonta ao início da colonização com as primeiras gerações de brasileiros filhos dos ‘colonos’ portugueses, em contato com os indígenas ‘domesticados’, acentuado com o início do tráfico negreiro, anos mais tarde.

Na verdade, há mais de uma hipótese sobre a história do PB. Aquela que defende o contato como uma das principais causas relacionadas à sua variação relativamente ao PE é apenas uma das hipóteses sobre a história do PB, baseada no contato. Uma segunda hipótese liga-se à deriva secular e advoga que os traços do português brasileiro contemporâneo já eram atestados no português trazido pela colônia no século XVI. Essa hipótese é defendida por linguistas como Anthony Naro e Marta Schere (1993, 2007).

Teyssier (2004 [2001], p. 96) faz alusão ao teatro português do século XVIII e início do século XIX como um exemplo para a identificação de aspectos do português brasileiro, em que algumas peças caracterizam personagens brasileiras a partir de traços fonéticos, sintáticos e também quanto ao uso de formas de tratamento que marcavam a fala dessas personagens, como: *mi diga*, *di lá*, *si-nhorzinho*. Pinto (1988 p. 44) também cita o argumento da linguagem do teatro do século XVIII como a melhor fonte para o conhecimento da modalidade oral da língua, propiciando o conhecimento de traços peculiares por meio do discurso direto, do uso dos pronomes de tratamento, de alguns termos pejorativos e de provérbios e ditos populares, como, por exemplo, marcas da oralidade.¹⁷

Segundo Pinto (1988, p. 28-30), no Brasil setecentista, as atividades culturais eram escassas e ainda seguiam muito de perto as tendências literá-

¹⁴As primeiras marcas como as ‘cores tropicais’ são mencionadas por Pinto (1988 p. 44) com os textos arcadistas.

¹⁵Noll (2008, 167) menciona que a política colonial portuguesa não admitia a atividade tipológica, diferentemente do que ocorria nas colônias espanholas, e cita o envio de uma imprensa pelos espanhóis em 1530 ao México. Há, no entanto, relatos de que havia uma intensa atividade tipográfica ilegal no Brasil, a exemplo das atividades panfletárias do movimento de insurreição conhecido como Inconfidência Mineira.

¹⁶Sobre a constituição do Grão-Pará, transcrevo uma citação de Gomes (1997, p. 41): “O estado do Maranhão e Grão-Pará foi instituído pela Coroa Portuguesa como unidade administrativa, separada do Brasil e ligada diretamente a Lisboa, desde 1621. Até meados do século XVIII, este englobava toda a Amazônia Portuguesa, Ceará e Piauí. Somente ao iniciar a segunda metade do setecentos, as áreas do Maranhão e do Grão Pará seriam separadas em termos de capitânicas pela administração colonial.

¹⁷Pinto (1988, p. 44) cita as óperas cômicas atribuídas a Antônio José da Silva – O Judeu (1705-1739) e os dramas, como eram chamados, de Correia Garção – Teatro Novo (1766) e Assembleia ou Partida (1770).

rias da metrópole. É com o movimento arcadista brasileiro que, segundo Pinto (op. cit., p. 30), ocorre a introdução de ‘aspectos de brasilidade’ na literatura, perpassando tanto pelo imaginário, com um novo elemento de emoção, com o “nativismo comovido” e “patriotismo particular” e também a retratação de uma nova temática por meio da gente e da natureza americana; quanto pela própria língua, cujo léxico deixa transparecer um mundo ‘exótico’ de habitantes primitivos e de fauna e flora específicos. Assim, nas palavras de Pinto (op. cit.) “no encanto pelo pitoresco ia transparecendo os vocábulos de origem tupi”.

Ainda, segundo Pinto (op. cit.), no século XVIII, além da atualização no léxico, esse processo também atingiu a sintaxe e a morfologia:

Logo à primeira, reconhecemos uma tendência para a simplificação das estruturas frásicas, entendendo-se, por isto, o abandono da frase clássica ou “vernácula”, o emprego parcimonioso da ordem inversa e, conseqüentemente, a busca de uma expressão mais simples e direta do pensamento. (PINTO, 1988, p. 36)

Como ‘sinal’ dessa modernização da língua, o autor cita o poema épico *Caramuru*¹⁸ no qual diz ser visível a simplificação da frase, a preponderância da ordem direta e a queda de ‘tom’ (referente à leitura do texto poético), que, nas palavras do autor, deixa de ser declamatório, sem perder a expressividade.

Ainda, no século XVIII, Teyssier (2004 p. 93) aponta os seguintes fatores históricos relacionados ao português do Brasil: (i) o português é falado pelos colonos de origem portuguesa, (ii) as populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de forma imperfeita, (iii) ao lado do português existe a língua geral, “um tupi simplificado”, gramaticizado pelos jesuítas e tornado uma língua comum. No entanto, a Língua Geral entra em decadência, ainda no século XVIII, com a sua proibição, no âmbito das reformas implementadas pelo Marquês de Pombal, em 3 de maio de 1757.¹⁹

Mas, é no século XIX que se acentuam as diferenças entre as variantes portuguesa e brasileira com a independência do Brasil, em 1822, e, mais tarde, com a vinda de grandes contingentes de imigrantes europeus, a partir da década de 1870. A literatura desse período tem o léxico marcado por expressões populares, regionalismos, indianismos, africanismos e neologismos, segundo Martins (1988, p. 9), e tem, no movimento literário do romantismo, sua maior expressividade. Teyssier (2004) assinala que é com o Romantismo que a questão da língua realmente se coloca para os escritores, pois, sem

¹⁸ O poema épico *Caramuru* relata o descobrimento da Bahia e conta a história de Diogo Álvares Correia, um náufrago português que viveu entre os Tupinambás. Foi escrito pelo Frei José Santa Rita Durão, que nasceu em Minas, em 1722. (MOISÉS, 1995).

¹⁹ A Língua Geral é, na verdade, um conceito ligado à Linguística do Contato. No Brasil, houve: (i) a Língua Geral Paulista, (ii) a Língua Geral Amazônica e (iii) o Guarani Criollo (cf. RODRIGUES, 1996). Argolo (2013) defende a existência da Língua Geral da Bahia.

romper com o português europeu, eles reivindicavam o direito a uma certa originalidade, procurando uma expressão nova, autêntica e viva, recusando o purismo “mesquinho e estéril” (cf. defendeu-se José de Alencar ao ser acusado de escrever numa língua incorreta por censores portugueses e brasileiros) (Teyssier, op. cit. p. 111).

Passando ao século XX, é nesse período que ocorre o grande movimento de reivindicação do uso de marcas do português oral na literatura, tendência que já vinha das últimas décadas do século XIX, sobretudo com o Romantismo. A literatura tem como um dos expoentes dessa época o escritor Mário de Andrade e é com o movimento de vanguarda do Modernismo, fundado em 1922, que a questão da língua toma um novo vigor. Para Teissyer (2004, p. 112), o Modernismo representa para o Brasil uma mutação cultural e artística fundamental, recusando a tradição e os preconceitos. Ele vai ter expressão em todas as áreas, artística e cultural, e, claro, na literatura. Os modernistas rebelam-se contra a gramática tradicional e querem escrever numa língua que se aproxime da fala brasileira.

Como principal característica da produção literária desse período está o aproveitamento da oralidade. Para Pimentel Pinto (1988, p. 110), a língua literária do Brasil do século XX não só caracteriza uma ruptura em relação à tradição literária luso-brasileira, mas também representa uma tomada de posição relativamente aos valores do século. A oralidade toma vez nesse período; contribuem para sua afirmação o cinema, o rádio, as histórias em quadrinhos e a televisão. A autora dá exemplos referentes ao léxico, à neologia (iniciada no Romantismo por José de Alencar) e a contribuição da oralidade, em Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Cassiano Ricardo, Guimarães Rosa, Jorge Amado, Lima Barreto etc. Assim, a ‘norma literária’ introduzida a partir do Modernismo, com os traços da oralidade na obra dos escritores mais conhecidos, marca a intenção de conferir à variante brasileira de língua portuguesa o estatuto de língua literária.²⁰

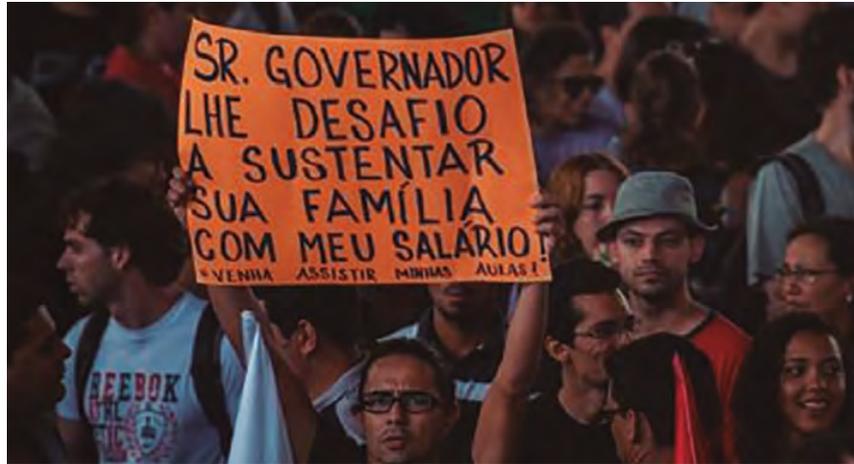
Com a ‘liberdade’ alcançada face à vanguarda modernista, as produções escritas pelas novas gerações de escritores brasileiros não mais se confundem com as de um autor português. A ‘norma literária brasileira’ firmou-se mediante adição de certos traços típicos da oralidade. Os textos midiáticos, de modo geral, também assumem essa nova ‘norma brasileira’. No entanto, a prescrição gramatical nem sempre está de acordo com os usos literários e jornalísticos. Por outro lado, não se deve confundir a norma padrão ou língua padrão com a ‘norma culta’ falada brasileira, em que, por exemplo, o uso da

²⁰O emprego de ‘norma literária’ não está ligado ao conceito tradicional de norma culta, mas tão somente ao estilo linguístico adotado por muitos escritores brasileiros, a partir do Modernismo, tornando a escrita literária mais próxima da fala dos brasileiros.

próclise inicial absoluta é categórico face a sua prescrição nas gramáticas normativas.

A título de exemplo, observemos o cartaz na Foto 1 a seguir, utilizado em uma manifestação de professores (e provavelmente escrito por um deles) em que a categoria reivindicava aumento salarial. Nele, ocorre não somente a colocação pronominal à brasileira, mas também o uso de 'lhe' como pronome acusativo de segunda pessoa já disseminado pela gramática do PB:

Foto 1 – Uso acusativo do pronome *lhe*



Fonte: (Professores mantêm greve em São Paulo – CAMARGO, 2014).

A colocação pronominal, portanto, é um traço que identifica imediatamente o falante brasileiro. Para Pimentel Pinto (1988, p. 32) “a colocação pronominal à brasileira tornou-se ponto fundamental no processo de fixação da nova norma literária”.

4. Implementação/ usos atuais dos pronomes no português brasileiro

Nas gramáticas de língua portuguesa, os quadros pronominais apresentados, normalmente, baseiam-se na forma dos pronomes quanto à função gramatical que eles expressam, isto é, a função sujeito, representada pelas formas pronominais do caso reto e as funções completivas direta e indireta, representadas pelos chamados átonos e tônicos preposicionados ou oblíquos.

No entanto, no PB, o resquício da morfologia de Caso (que existia no latim) conservado nas formas dos pronomes pessoais é bastante enfraquecido, dada a assimetria dessas formas com a forma reta ocupando outros Casos (ou funções gramaticais), com a ausência dos clíticos de terceira pessoa (*o*, *a*, *lhe* e flexões), para ficar apenas nesse exemplo.

Essas assimetrias ocorrem não apenas com os pronomes do caso nominativo (sujeito) relativamente à 2^a. pessoa do singular e do plural (Ex.

Eu encontrei *ele(s)* na rua), mas, principalmente, em relação aos pronomes pessoais oblíquos. Nas variedades populares de português brasileiro, ou em comunidades como as quilombolas, somente os pronomes referentes à 1^a. e 2^a. pessoas do singular (e com variações) serão semelhantes às descrições feitas pelas gramáticas.

Um bom exemplo disso, consiste na flutuação pronominal em PB, a ser tratada na subseção seguinte.

4.1. O caso da uniformidade de tratamento ou flutuação dos pronomes ou ‘sopa de pronomes’?

É comum ao falante de português associar em seus discursos ou atos de fala a flutuação entre as formas pronominais clíticas e tônicas da 2^a e 3^a pessoas. De modo geral, essa flutuação tem sido compreendida como resultado da implementação da forma de tratamento – você – como pronome de segunda pessoa, licenciando, assim, a variação entre as formas clíticas pessoais e, por conseguinte, as possessivas: *o(a), te, lhe / teu e seu*.²¹

No excerto abaixo verifica-se a flutuação natural dos pronomes. Trata-se de um vídeo produzido por um falante de PB considerado culto, segundo a metodologia do Projeto NURC.²²

*“A função aqui é tentar de alguma forma **te** conscientizar... Eu entendo totalmente a **tua** insatisfação... O que eu não vou entender é a **tua** paixão. A **tua** paixão é fruto do que **tu** não conheces, do que **tu** não sabes, **tu** estás defendendo teses e... (...) Isso é manipulação, é conversa... que tão tentando **lhe** alienar, **lhe** teleguiar, não caia nessa... se **você** de alguma forma está vendo que uma ideologia se impõe sobre outra... quando **você** vota nos extremos **você** fomenta a violência (...) Agradeço a oportunidade de **você** ter visto esse vídeo...”*

Nesse excerto, as formas pronominais pessoais e possessivas usadas ora como sujeitos, ora como complementos sentenciais, assim como as pessoais clíticas têm em comum a referência arbitrária e flutuam no emprego da forma quanto à referência às pessoas do discurso e gramaticais – segunda e terceira pessoas. Esse fenômeno da flutuação é extremamente comum e acentua-se nas variedades das regiões onde os falantes dispõem das duas formas de segunda pessoa *tu/você*.

No entanto, tal flutuação é bastante prescrita nas gramáticas e nos livros didáticos brasileiros no tocante à modalidade escrita da língua. Bagno (2011,

²¹Considera-se as formas de terceira pessoa *o, a*, como de segunda do discurso (Ex. Posso ajudá-lo (*o senhor*)?)

²²Transcrição de trecho de vídeo produzido por um professor paraense do ensino superior, sobre a temática das eleições presidenciais, publicado na plataforma *Youtube* e ‘viralizado’ na rede social *Facebook*, no ano de 2018.

p. 756) aponta essa temática em sua Gramática Pedagógica, trazendo recortes de várias gramáticas de atividade do livro didático.²³

Devemos empregar tu ou você? Tanto faz. As duas formas são válidas. Embora muitas pessoas atualmente empreguem você para se dirigir ao interlocutor, em algumas cidades e Estados brasileiros predomina o emprego do pronome reto tu. Também é comum haver a mistura das duas formas de tratamento, como, por exemplo, na frase: 'Não te convidei porque você não poderia ir'. Se, no entanto, o locutor pretende usar a língua de acordo com a variedade padrão, deve optar por uma das formas de tratamento: 'Não te convidei porque tu não poderias ir' ou 'Não o convidei porque você não poderia ir'. (Cereja e Magalhães, 2005, 5: 189)

Quando estamos conversando com as pessoas, podemos tratá-las de diversas formas, como, por exemplo, por tu ou por você. Ao escolher uma dessas formas de tratamento, o falante deve mantê-la até o fim de sua conversa. Não deve, por exemplo, dirigir-se a alguém empregando tu e logo em seguida empregar você. Deve manter a uniformidade de tratamento. Na linguagem coloquial, é comum ignorar-se essa regra. Faz-se uma mistura de formas de tratamento. (Faraco e Moura, 2005, 5: 222)

Em sua gramática, Bagno (2011, p. 756) aponta o tratamento dado a essa questão da flutuação pronominal nos LDs, tratando-o como “o fantasma da mistura de tratamento”, ou “salada de pronome” em uma atividade de livro didático. Vejamos, então, uma atividade com pronome encontrada em um livro didático e explorada por Bagno (2011):²⁴

• 4. Esta cartinha foi escrita às pressas. Por distração, o Dudu fez uma ‘salada de pronomes’. Veja se você consegue melhorar a forma como foi redigida, aproximando-a da norma culta:
Querido vô, Tô com vontade de te contar as novidades. Logo vou te fazer uma visita. Será que o senhor não me emprestava aquela sua coleção de moedas pra mim levar na escola? Eu devolvo ela logo, não precisa se preocupar. Me mande uma resposta. Seu neto preferido (e único), Dudu. (Gonçalves e Rios, 2006, 5: 92)

Para Bagno, há vários equívocos nessa atividade. Para ele, o principal equívoco é “querer que um menino escreva para seu avô, com quem tem toda a intimidade, usando a “norma culta” que, segundo a doutrina professada pela maioria dos LDs, serve para usos “formais” da língua” (op. cit. p. 756).

O autor aponta outras questões que acha problemática:

- a) Emprego da expressão ‘salada de pronomes’, que é pejorativa, preconceituosa e distorce, para os alunos, o que é a realidade de sua língua materna.
- b) Para Bagno, a única forma linguística presente na atividade que pode merecer uma discussão em sala de aula seria “para mim levar”, ainda rejeitada por muitos falantes urbanos escolarizados.

²³ Retirado de Bagno (2011, 756).

²⁴ Trata-se de atividade presente no LD *Português em outras palavras* (GONÇALVES, M.S & RIOS, R. F. C. São Paulo: Scipione, 2008).

Mais um exemplo trazido por Bagno (2011):

Mais um exemplo:

Todas as considerações feitas neste capítulo sobre o uso dos pronomes de tratamento evidentemente se aplicam à linguagem formal. Na linguagem coloquial, a mistura de tratamento é bastante comum. Assim, dificilmente você ouvirá, no dia a dia, os pronomes oblíquos o(s), a(s) associados aos pronomes de tratamento. Em vez de: ‘Você me pediu que o ajudasse em suas dificuldades’ será mais comum ouvir: ‘Você me pediu que te ajudasse em suas (tuas) dificuldades’. (Terra e Cavallette, 2005, 7: 192)

Bagno aponta a inadequação prescritiva desses textos no tocante ao uso da “norma padrão” ou “variedade padrão”. Para o autor, “vale perguntar: quem é que se refere a seu interlocutor usando *tu* ou *você* em variedade padrão, se tais pronomes indicam o grau máximo de intimidade ou informalidade” (p. 758)

Outro exemplo apresentado por Bagno (2011, p. 758):

Quando estamos conversando com as pessoas, podemos tratá-las de diversas formas, como, por exemplo, por *tu* ou por *você*. Ao escolher uma dessas formas de tratamento, o falante deve mantê-la até o fim de sua conversa. Não deve, por exemplo, dirigir-se a alguém empregando *tu* e logo em seguida empregar *você*. Deve manter a uniformidade de tratamento. Na linguagem coloquial, é comum ignorar-se essa regra. Faz-se uma mistura de formas de tratamento. (Faraco e Moura, 2005, 5: 222)

No tocante ao ensino do pronome pessoal, o tema da uniformidade de tratamento (dos pronomes pessoais) é bem tratado na Gramática Pedagógica de Bagno (2011). O autor (p. 758) informa que se deve evitar o discurso injuntivo e dogmático retratado nas gramáticas escolares e nos livros didáticos sobre a uniformidade de tratamento, e lança as perguntas: “*Por que é preciso manter a uniformidade de tratamento?*” “*Quem, numa conversa espontânea com pessoas íntimas, impõe a si mesmo esse controle?*”, “*Por que desejar que alguém, na fala espontânea, nas negociações verbais, fique atento a uma suposta regra que não pertence à gramática de sua língua?*” (op. cit. p. 758).

Essa temática é importante por ser recorrente nos livros didáticos e por tratar-se de objeto de ensino nas aulas de português na EB. Além disso, esse aspecto do emprego pronominal opõe as gramáticas tradicionais às contemporâneas de português brasileiro.

Para além da alegada “mistura de pronomes” discutida por Bagno (2011), os pronomes pessoais vêm passando por um amplo processo de variação e mudança no PB. A título de ilustração, retoma-se a *Foto 1 – uso acusativo do pronome lhe*, exposta na seção 1.2., e que exhibe um cartaz com o seguinte texto: “*Senhor governador, lhe desafio a sustentar sua família com o meu salário*”, como se pode ver no recorte da Foto 1:



O emprego do pronome *lhe* na referida frase, certamente, não está de acordo com os usos prescritos nas gramáticas tradicionais, mas trata-se do uso genuíno no português brasileiro, descrito nas gramáticas contemporâneas de português, como Bagno (2011) e Perini (2010).

Casos como esses são atestados na literatura e tratados como recategorização de *lhe* em PB (cf. Galves, 2001; Torres-Morais & Berlinck, 2006, 2007; Figueiredo e Silva, 2007, entre outros). Na frase, o uso pronominal de acordo com a prescrição seria o pronome clítico *o*, no entanto, em PB os clíticos de terceira pessoa na função acusativa (*o, a, os, as*) e dativa (*lhe, lhes*) são normalmente empregados na linguagem culta mais formal.²⁵

Assim, o emprego de *lhe* no texto da foto é explicado pelo fato de se tratar de contexto de uso em que normalmente se emprega *o* (formal) ou *te* (informal), já que *lhe* em PB constitui-se marca de formalidade, ou seja, o uso de *te* denota um grau de intimidade entre os interlocutores e, por conta disso, o falante, que já não tem muita intimidade com o clítico *o* passa a empregar o *lhe*.

Considerações Finais

Neste texto, os objetivos foram discutir as questões relacionadas ao ensino da temática pronome pessoal na educação básica, considerando a forte variação desse item gramatical nas interações interpessoais, sob os pressupostos convencionados pelas chamadas norma-padrão e norma culta – variedade de português falada e descrita em gramáticas de português recentemente publicadas –, considerando o uso dos pronomes, com ênfase no sistema pronominal pessoal utilizado no Brasil.

É importante que o professor de língua portuguesa esteja sensível às questões teóricas relacionadas à gramática do português brasileiro, para,

²⁵Para Galves (2001), a gramática do PB não tem clíticos de terceira pessoa (ainda que esses pronomes sejam usados em situações de maior formalidade, eles foram adquiridos tardiamente via escolarização).

assim, contemplar as assimetrias observadas entre as variedades padrão e não padrão de português, a serem abordadas sob uma concepção científica da estrutura e funcionamento da língua em lugar da suposta utilidade das gramáticas como instrumento de aquisição da língua padrão.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2009.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

CAMARGO, Marcelo/ABr (2014). Foto: Professores mantêm greve em São Paulo. **Portal Bragança**. <http://noticias.portalbraganca.com.br/nacional/educacao-professores-da-rede-publica-estadual-de-sao-paulo-decidem-manter-a-greve.php>. Acesso em fevereiro de 2014.

CAMPOS, E. A. **A sintaxe pronominal na variedade afro-indígena de Jurusaca: uma contribuição para o quadro da pronominalização do português falado no Brasil**. Tese de Doutorado, USP, 2014.

CAMPOS, Ednalvo Apóstolo. **O dativo de terceira pessoa no português culto falado em Belém**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2010.

CASTILHO, A. T. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. (Org.). **Gramática do português falado – Vol. I: A ordem**. Campinas: Unicamp/FAPESP, 1990.

FIGUEIREDO e SILVA, M. C. A perda do marcador dativo e algumas de suas consequências. In Castilho, A. T. *et al.* (Orgs.). **Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro**. São Paulo: Fapesp, Campinas: Pontes Editores, 2007, 85-110.

GALVES, Charlotte. 2001. A Sintaxe Pronominal do português Brasileiro e a Tipologia dos Pronomes. In Galves, Charlotte. **Ensaio sobre as Gramáticas do Português**. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. A sintaxe pronominal do português brasileiro e a tipologia dos pronomes. In Galves, C. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Editora da Unicamp. Campinas: São Paulo, 2001b,)p. 153-179.

GOMES, Flávio dos S. (1997) **A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs.XVII-XIX)**. Tese de Doutorado em História. Unicamp.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. **Projeto Ipê – Língua Portuguesa II**. São Paulo: SEE/CENP. São Paulo (Estado), 1989.

KATO, M. A. **Strong pronominals in the subject parameter**. Probus: 11, 1999, p. 1-37, 19.

NARO, Anthony & SCHERRE, Marta. Sobre as origens do Português Popular do Brasil. **Revista D.E.L.T.A.**, p. 437-454. São Paulo, 9, nº especial. 2010.

_____. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

NOLL, Volker. (2008). **O Português Brasileiro – formação e contrastes**. Traduzido por Viaro, Mário Eduardo. São Paulo: Globo, 2008.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

PINTO, Rolando Morel. **História da Língua Portuguesa IV: século XVIII**. Editora Ática: São Paulo, 1988.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

TORRES MORAIS, M. A.; BERLINCK, R. de A. A caracterização do objeto indireto no português: aspectos sincrônicos e diacrônicos. In: LOBO, Tânia et al. (Eds.) **Novos Dados, Novas Análises**. Volume.VI. Tomo I. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 73-106.

_____. BERLINCK, R. A. “Eu disse pra ele” ou “Disse-lhe a ele”: a expressão do dativo nas variedades brasileira e europeia do português. In CASTILHO, A. T. et alii (Org.) **Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro**. São Paulo: Fapesp, Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 61 a 83.

III - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CIBERESPAÇO: Um estudo sobre o meme

Gabriel Lage Neto²⁶
Verena Rodrigues Lima²⁷

Resumo

Esta pesquisa investiga a relação entre leitura e produção textual no ciberespaço através da análise do meme, objeto de pesquisa que foi identificado como um aparato comunicativo de natureza virtual e que compreende em seu cerne mudanças semânticas e de sentido, altamente complexas. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2014) e Rojo e Barbosa (2015), por meio de revisão de literatura especializada no assunto. Além disso, aplicou-se a alocação de meme para análise comparativa. Concluindo-se, assim, que o meme é uma manifestação social, um tipo evolutivo de linguagem que se desenvolveu sobremaneira na internet.

Palavras-chave: Internet; Meme; Comunicação; Linguagem.

Introdução

Este trabalho se propõe a investigar a relação entre leitura e produção textual dentro do ciberespaço, ou seja, na internet. Nesse sentido, as tecnologias emergentes e as já existentes tecnologias da informação e comunicação (TIC's), entendidas como as tecnologias que interferem e mediam as relações humanas, surgem como instrumentos de acesso ao espaço virtual que contabiliza milhares de usuários ao redor do mundo, sendo assim, também expressadas pela universalidade, e suas multifacetadas características de alcance entre os mais diversos aspectos da vida humana, neste caso, o alcance da linguagem.

Santos (1997) define universalidade como um processo que vem sendo trabalhado durante os séculos.

Decerto, o que estamos vivendo agora foi longamente preparado, e o processo de internacionalização não data de hoje. [...]

²⁶Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenador do curso de Letras Licenciatura e de Extensão do Centro Universitário FIBRA. Autor do livro *Mito e comunicação: a importância da mitologia e sua presença na mídia*. Integrante do grupo de pesquisa Da Compreensão como Método. E-mail: gabriellage@gmail.com.

²⁷Especialista em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Texto e Graduada em Letras Licenciatura pelo Centro Universitário FIBRA. E-mail: veh_lima@hotmail.com.

Houve mudanças qualitativas surpreendentes, a mais notável das quais foi a possibilidade de tudo conhecer e tudo utilizar em escala planetária, desde então convertida no quadro das relações sociais. Pode-se falar de mundialização, enquanto outrora se tratava de mera internalização. [...] A universalização pode ser constatada nos fatos. [...] Universalização da cultura e dos modelos de vida social, universalização de uma racionalidade a serviço do capital erigida em moralidade igualmente universalizada, universalidade de uma ideologia mercantil (SANTOS, 1997, p. 12-14).

A linguagem, por sua vez, é fator importantíssimo dentro daquilo que compreendemos por modernidade ou moderno. Pois ela tem suas formas de expressão modificadas a partir da necessidade de haver uma comunicação dinâmica, flexível e, sobretudo, acessível. O espaço virtual se abre para receber uma gama de informações que são criadas e recriadas à medida que os usuários veem disponíveis atualizações de tais informações por meio de redes sociais ou de sítios virtuais correspondentes aos jornais, às revistas e afins, além de oportunizar certa interação similar à fala.

O intenso fluxo comunicativo que permeia toda a rede virtual, a internet, pressiona o rompimento de algumas cadeias tradicionais da linguagem, especificamente, sua normalização. A necessidade de seguir passo a passo normas sintáticas e lexicais para compor enunciados é dissolvida, ou flexibilizada, pelos padrões, ou dinâmica, tradicionais da língua, o que é de caráter majoritário na escrita de um texto em ambiente escolar, nas redações oficiais de instituições de governo etc., a fim de ser o mais acessível possível.

Além disso, o próprio ciberespaço tem modalidades de língua e de linguagem, criados por meio de códigos, neste caso, a matemática tem importância fundamental na tradução de números binários, hexadecimais etc. para as letras correspondentes do alfabeto para cada número. É a manifestação da relação entre linguagem natural e linguagem virtual, e depois transferida através de terminais (computadores) que se decodifica por meio de *softwares* que intermediam a linguagem entre máquina e usuário. Diante de tal efeito, temos a relação entre interface (da máquina) e do usuário, sendo a primeira constantemente atualizada para alcançar o maior número de pessoas e, assim, inseri-las neste contexto da comunicação virtual.

Logo, ao tratarmos acerca da textualidade digital, tem-se considerado como prioritárias as transformações linguísticas alocadas ao espaço virtual em conjunto ao trabalho dos estudos referentes às compreensões discursivas e suas inúmeras maneiras de manifestação concreta, da reali-

zação comunicativa propriamente dita. Para tanto, analisar-se-ão alguns escritos midiáticos, não se agarrando a gêneros, mas à ideia de recortes discursivos recorrentes no ciberespaço. Nesse caso, o objeto é identificado como *meme*, nomenclatura cunhada para designar mensagens verbais e não-verbais, ou ambas, simultaneamente em um mesmo processo de interação discursiva, que assumem caráter viral, o que é geralmente disposto para o desígnio da relação do vírus no meio ambiente, mas, na internet, sua semântica é deslocada ao sentido metafórico de algo que é facilmente espalhado, distribuído.

Com isso, o suporte teórico desta pesquisa é sedimentado, principalmente, por meio dos estudos de Mikhail Bakhtin (2014) e Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa (2015). Todos os autores citados apontam suas pesquisas sobre linguagem a partir de uma perspectiva midiática, da relação sociológica existente entre os escritos, sejam eles físicos (impressos) ou virtuais. Tais pesquisadores buscam consolidar a formalização, no sentido de adequação aos estudos acadêmicos, de um tipo de linguagem textual baseada não apenas em tipos, espécies ou gêneros de textos, mas da necessidade de compreensão, sobretudo, da realidade a que se vincula o jogo interativo da língua, do ir e vir, do entender e do compreender.

Portanto, nos próximos tópicos, trataremos especificamente das análises discursivas do objeto *meme* nas redes virtuais e do processo de textualidade digital no âmbito da leitura e da produção textual. Assim sendo, os próximos tópicos abordarão a linguagem não verbal, a historicidade por trás do ciberespaço, a análise textual, a produção e a leitura de memes.

Apontamentos Sobre Linguagem Não Verbal

“Antes da palavra vem a imagem” (Aguiar, 2004). A comunicação humana é multifacetada, ela não se apresenta por meio lineares somente, mas abarca em sua realização diversos expoentes que envolvem os signos linguísticos a fim de ocasionar a troca de mensagens, a partilha de sentidos.

Quando pensamos a respeito de como ocorre o envio e o recebimento de mensagens, é comum a não reflexão de que os sentidos do corpo humano também fazem parte disto. Ao tratarmos, aqui, da linguagem não verbal, consideramos a posição de Aguiar (2004) que afirma o seguinte:

Como fenômeno social, a comunicação dá-se por intermédio de algum tipo de linguagem que, como vimos, se altera de acordo com o uso que as pessoas fazem dela. Verbais ou não verbais, criamos sinais que têm significado especial para o grupo humano do qual fazemos parte. A variedade de línguas faladas no mundo é um exemplo bem evidente do fenômeno, mas exis-

tem outros. O significado que atribuímos às cores é um deles: se para nós, ocidentais, o vermelho pode significar poder (e o manto do papa é dessa cor), para algumas culturas africanas, ele está ligado ao luto, pois evoca luta, sangue, morte (Aguiar, 2004, p. 25).

Nesse sentido, a linguagem não verbal se compromete a significar tudo aquilo que somente a linguagem verbal, sozinha, não seria capaz. Sabe-se que o não verbal se envolve dos sentidos corpóreos para fazer-se compreensível: tato, olfato, audição e visão são os canais pelos quais a mensagem não verbal circula.

Apesar de a audição e a visão também fazerem parte da linguagem verbal, estes sentidos não são capazes de perceber as nuances de determinada mensagem, por exemplo, quando um poeta evoca a sinestesia em suas rimas, tratando do perfume das flores. A linguagem verbal traz a descrição do que seria uma flor, o que é perfume, mas sem o olfato não seria possível compreender qual o aroma exalado. Por sua vez, a linguagem não verbal, que se completa por meio de todos os sentidos corporais, traria definições acertadas sobre o aroma etc.

Decerto, tal linguagem é metamorfoseada pelos sentidos, e amplamente utilizada por meio de figurações. Observamos isto através das tirinhas, filmes, melodias musicais etc. Cada tipo de comunicação atrai um sentido e uma mensagem.

Imagem 1 – Nuvem cogumelo.



Fonte: Supercurioso.com

Imagem 2 – Desenho de Odawa Sagami, sobrevivente da bomba atômica em Hiroshima.



Fonte: museudeimagens.com

As imagens acima podem parecer aleatórias à primeira vista, mas ambas carregam consigo o resultado de uma explosão atômica. Na imagem 1, a nuvem cogumelo, efeito de fumaça radioativa que se levanta após a explosão, com temperaturas elevadíssimas, é capaz de pulverizar a região que acerta.

A imagem 2, por sua vez, demonstra o efeito da mesma bomba em contato com seres humanos. Notemos as sombras no chão, fora da caixa, que retratam os corpos carbonizados ou literalmente a sombra das pessoas que morreram queimadas. Dentro da caixa temos formas que representam os corpos que sofrem por causa das queimaduras.

Nas duas imagens há predominância da cor vermelha, que evoca a sensação de calor. A colocação destas imagens busca exemplificar a questão da linguagem não verbal que não precisa de descritivos, palavras em si, para enviar a mensagem de que o lançamento de uma bomba atômica é uma catástrofe à vida.

Portanto, ao compreendermos a alocação da linguagem não verbal, passemos, assim, para o seguinte tópico que tratará brevemente da história por trás da criação e difusão da internet.

Breve Nota Sobre a História da Internet

Desde a invenção da prensa de impressão de Gutenberg (1400 – 1468), a circulação das informações através dos textos encontrou-se sob maior efeito de agilidade. As produções textuais, conseqüentemente, a leitura, no ocidente, estariam numa via, a partir daquele momento, de mudanças que culminaram

em formas de comunicação mais complexas e dinâmicas. O aperfeiçoamento do conhecimento humano permitiu-nos desfrutar, através de técnicas de engenharia, de um melhor desenvolvimento dos instrumentos que, séculos mais tarde, culminaram naquilo que se conhece como internet ou Rede Mundial de Computadores (World Wide Web).

Sua característica enquanto meio de comunicação é a capacidade hipermediática na qual se estabelecem sobre seus domínios as mais variadas formas de mídia, tradicionais ou emergentes. Neste campo tão extenso e complexo, não é indiferente a concepção de textos que agregam diferentes tipos de gêneros ou até mesmo que não haja nenhum tipo específico ali presente.

Sua história inicial remete-nos aos anos da Guerra Fria, conflito ideológico, político e geográfico que polarizou o mundo em dois segmentos geopolíticos: capitalismo e socialismo. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o mundo se viu entre o enfrentamento de duas nações, as superpotências, à época: Estados Unidos e União Soviética (atual Rússia). Com a derrocada da Alemanha, os países que detinham maior poderio bélico envolveram-se numa conflituosa relação pela hegemonia de suas formas de Estado.

Como o conflito em si não fora uma declaração aberta de guerra, mas um embate velado, marginalizado às propagandas anticomunistas e anticapitalistas apregoadas pelos seus países e as corridas armamentista e espacial, tornando-se, assim, o ponto inicial de criação da internet. As duas nações consolidaram, cientificamente, esforços e altos investimentos para que uma ou outra pudessem estar à frente do desenvolvimento tecnológico, principalmente o armamentista.

Após o uso das bombas atômicas, que dizimaram as populações das cidades japonesas, Hiroshima e Nagasaki, em 1945, o mundo conheceu um novo conceito de guerra e de armas: a destruição em massa. Este gatilho impulsionou as corridas posteriores, as nações viram-se pressionadas a demandar tempo em busca de tecnologia que garantisse alguma proteção.

Neste meio, a segurança da informação era e é algo que assume prioridade máxima e que requisita maior fluxo de informações correntes entre seus especialistas. Todos corriam contra o tempo. Em 1957, a União Soviética lançou o primeiro satélite artificial da humanidade, o *Sputnik*. Ainda no mesmo ano, Laika, uma cadela, foi o primeiro ser vivo a ser lançado ao espaço, tripulando o *Sputnik 2*. Com tal pioneirismo, os americanos se viram desafiados a desenvolver também seus satélites e até mesmo enviar o homem à Lua.

Costa (2003) afirma que

Ainda em 1957 quando do lançamento do Sputnik, o presidente norte-americano Dwight D. Eisenhower (1953-1961) cria a ARPA – Agência de Desenvolvimento de Projetos Avançados – voltada para o desenvolvimento de mecanismos de defesa nacional. No ano seguinte, a NASA – *National Aeronautics and Space Administration* – passa a supervisionar o programa americano de satélites de defesa, enquanto a ARPA passa a trabalhar no desenvolvimento de sistemas de defesa terrestres (COSTA, 2003, p. 2).

A ARPA passou a priorizar a contratação de cientistas e engenheiros que fossem pioneiros em pesquisas voltadas ao desenvolvimento bélico e espacial. É neste contexto que surge a necessidade de uma via de comunicação rápida, segura e dinâmica, que garantisse um desempenho sem atrapalhos quaisquer. A premissa dessa rede de informação é que ela pudesse garantir a comunicação a distância, entre os terminais de trabalho, e que, sobretudo, ela não interferiria nos demais processos comunicativos entre os demais terminais.

O conceito principal da Rede foi criado por Joseph C. R. Licklider (1915-1990), ao desenvolver o *packet switch*. Apesar de a ideia parecer avançada àquela época, o processo de trabalho com as informações de Licklider garantiriam à ARPA a segurança necessária dos fluxos de informações de seus projetos.

O *Packet Switch* ou *Packet Switching* é um termo que corresponde ao desmembramento de informações que, mesmo separadas, possam depois ser reagrupadas por mais que um terminal seja danificado. A separação de informações em “pacotes” viabilizava à ARPA medidas de contraespionagem, além da agilidade na troca comunicativa entre os centros de pesquisas interligados por uma “rede galáctica”.

Licklider concebeu então a rede galáctica, uma rede que daria aos usuários, militares e cientistas, a priori, a entrada, saída e troca de informações. Nos anos seguintes, o desenvolvimento da Rede pensada por Licklider foi executada. Como requisito para acessar a rede, fazia-se necessário usar uma rede já existente, a telefônica, por isso cada terminal (ou computador) deveria ter uma porta de entrada de rede.

Costa (2003) afirma que

Ainda no ano de 1960, um projeto da empresa AT&T desenvolve o Dataphone, aparelho que transforma sinais digitais em analógicos (e vice-versa), que posteriormente originou o fac-símile – os aparelhos de fax. A velocidade de transmissão do aparelho era de cerca de uma lauda para quatro minutos. Apesar de medíocre em relação aos padrões atuais, tal invenção veio a calhar aos projetos da ARPA, que observava no modelo do fac-símile a

solução para converter dados binários através da rede telefônica. Em 1967, o cientista Lawrence G. Roberts publica os planos da Rede Galáctica da ARPA, à época intitulada ARPANET e, ao lado da comunidade científica que compunha a ARPA, se surpreende ao descobrir que tal conceito de computação e troca de dados em rede já vinha sendo desenvolvido por outros centros de pesquisa e universidades tanto nos EUA, quanto na Europa e no Japão. A ARPA, então, passa a convidar outros cientistas e entidades para ajudarem no desenvolvimento de seu projeto, e a resolver o principal problema da época: a criação de um aparelho de fac-símile compatível com dados binários, ou seja, o MODEM – uma abreviação das palavras modulador e demodulador. Com a publicação dos planos da ARPANET ficou mais fácil se angariar esforços para o desenvolvimento do modem e, em 1969, a empresa BBN (Bolt, Benarek & Newman) faz a primeira comunicação entre computadores entre a Universidade de Stanford em Massachusetts na costa leste dos EUA e a Universidade da Califórnia em Los Angeles na costa oeste (COSTA, 2003, p. 4-5).

Os anos posteriores seriam promissores ao desenvolvimento da Rede. A sua abertura ao público fora dos círculos de pesquisa militar se deu aos poucos, iniciando com a cobertura das universidades e centros de pesquisas, já que o custo era de 250 mil dólares para ter acesso à rede.

Em 1981, o governo norte-americano, através da NSF – Fundação Nacional da Ciência – lança a **NSFNet**, uma rede destinada para universidades e entidades de ensino que estivessem fora da Arpanet, para que pudessem ter acesso às informações de rede, já que o custo de “inscrição” na Arpanet era de 250 mil dólares na ocasião, o que inviabilizava e não era atraente para a grande maioria das instituições de ensino. Com o impulso governamental e a adesão de inúmeros institutos superiores, em 1982, a Arpanet (maior de todas as redes naquele momento) resolve aderir ao Protocolo Internet desenvolvido anos antes (1974). A partir daí, todas as demais redes concorrentes também aderem ao protocolo. Com a massificação do uso da rede de computadores sob o *Internet Protocol* por parte das universidades, em 1983 o termo “protocolo” desaparece e a rede passa a ser conhecida apenas por **Internet**. No ano seguinte, se desenvolve o **DNS** (Domain Name Server), e os computadores da rede passam a ser identificáveis por endereços (.org .edu .gov), os países recebem terminações (.br .uk .cn). Também o sistema de mensagens recebe as mesmas terminações, que passam a ser identificáveis pelo símbolo @ (o caractere *arroba*). Data desta época a primeira referência a Internet sob a expressão “**Cyberspace**”, cunhada pelo escritor William Gibson ao referir-se a Internet em seu livro “Neuromancer”. Em 1985, o governo norte-americano faz uma doação de supercomputadores com alta capacidade de transmissão de dados para a NSFNet, fato que alavancou de vez o crescimento da NSFNet. Em 1988 data o primeiro ata-

que de vírus na grande rede, o *Internet Worm* (Verme da Internet), surgindo a expressão “**hacker**” (picador). Enquanto isso no Brasil, neste mesmo ano a **FAPESP** (Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo) e a **LNCC** (Laboratório Nacional de Computação Científica – RJ) aderem à Internet. Por fim, o grande marco de desenvolvimento da Internet como a conhecemos hoje se deu em 1989 pelas mãos do programador suíço Tim Berners-Lee ao desenvolver o **HTTP** – Hyper-Text Transfer Protocol –, que acaba culminando na criação da *web* (teia) alguns anos após. Abdicando do lucro, Lee torna seu invento domínio público. No ano seguinte, após definhando lentamente com a criação da **NSFNET** (a rede universitária), a **Arpanet** é desligada (COSTA, 2003, p. 6).

O grande público recebe o acesso à internet em 1991, ano que marca a apreensão da Rede como um marco cultural que motivaria, anos mais tarde, toda uma cultura que estabeleceria novas referências aos processos comunicativos. Principalmente a compreensão semântica das mensagens, desde a produção até a leitura. A internet passa a ser um fator de integração para os indivíduos, e de percepção das sociedades que estão ao redor do mundo. A complexa rede desenvolvida para fins militares encontrou espaço nas residências, escritórios etc., tornando-se onipresente. É neste espaço, melhor, ciberespaço, que esta pesquisa encontra seu objeto de estudo. Vejamos no próximo tópico como se dão os processos semânticos referentes aos memes, da produção à leitura.

Memes: Leitura e Produção Textual

“Navegar pela internet”. Uma expressão aparentemente simples que traz em seu contexto um significado tão amplo, complexo. Vimos que desde a criação da rede mundial de computadores até hoje, a tecnologia por trás do acesso à rede virtual passou por inúmeras modificações.

Não é por menos que a rotina pós-moderna vê-se indissociável da vida em rede, do fluxo de informações que provém dela. Cada sujeito, ou melhor, usuário, está em contato com as permanentes atualizações ocorridas nela. A navegação pela rede é um ato de extensão do ser humano.

E é neste contexto que abordaremos neste tópico a leitura e a produção textual a partir da análise do meme. Para tanto, faremos uma breve discussão do que é o meme e o que ele representa, atualmente, para os usuários a partir de recortes das redes sociais mais utilizadas mundialmente: Facebook e Twitter.

O termo Meme recebeu inúmeras definições com o passar dos anos, a mais recorrente e aceitável no meio acadêmico é proveniente de Richard Dawkins (2004), biólogo americano, que o definiu como (baseado na palavra grega mi-

mese – imitação) todo comportamento que não é hereditário, não genético, mas cultural, no âmbito das ideias, que é passado de pessoa para pessoa.

Dawkins levou em consideração a característica de imitação dos memes para cunhar uma definição, utilizando-se do termo mimesis ou mimese, que abarca o significado de imitação. Mas, por que imitação? O meme é uma forma de representação da linguagem na qual se leva em consideração sua capacidade multissemiótica ou multimodal.

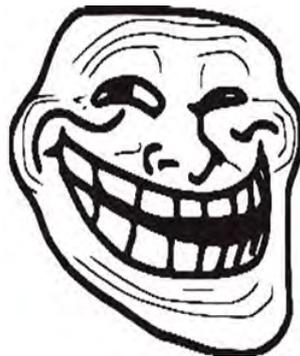
Para Rojo e Barbosa (2015), o texto multimodal é definido da seguinte forma:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Neste sentido, a multimodalização apropria-se de outros elementos para ocasionar determinado efeito de sentido. Isto, por sua vez, acarreta no processo de leitura, ainda não necessariamente no processo de produção textual.

Vejamos como a multimodal se dá por meio do meme abaixo conhecido como *Trollface*.

Figura 1 – *Trollface*



Fonte: Know Your Meme

A imagem do *Trollface*, acima, é um exemplo do processo de multimodalização. O rosto sem expressões simétricas pode trazer interpretações variadas para quem o lê. A origem deste meme é oriunda do fórum virtual 4chan (leia *forchan*), no ano de 2008. O usuário Carlos Ramirez, à época com 18 anos, estava navegando pela internet quando resolveu subir sua recente criação para

a lista de imagens do fórum.²⁸

No dia seguinte, a imagem criada por Carlos Ramirez havia se tornado um fenômeno viral por toda a rede do 4chan e posteriormente por outras redes sociais. Embora seu criador não a tenha criado para um propósito específico, outros usuários, a partir de suas leituras e significações, a utilizaram para diversos fins, dentre eles, o principal, o humorístico.

Na página virtual *Know Your Meme*²⁹, a descrição deste meme o define como uma caricatura de alguém de sorriso travesso, representando a expressão de pessoas que se dedicam a praticar tipos de discursos humorísticos, comumente sarcásticos, sobre alguma situação. Vejamos outros usos discursivos do *Trollface*, desta vez com o texto verbal.

Figura 2 – *Trollface* e a piada dos recém-chegados ao céu



Fonte: Naoentreaki

A figura 2 mostra uma tirinha feita com *Trollface* e outra caricatura de outros três memes que representam expressões de dúvida, de inércia e de ira. O texto verbal faz referência à piada do Nicolau, que junto com outros amigos chegam ao céu, no pós-morte. Cada amigo tem um nome que corresponde, num processo de rima, a um beijo em alguma parte do corpo do anfitrião divino. Para Nicolau, infelizmente, seu nome faz rima com certa palavra que conota o órgão genital do seu receptor. O que ocasiona a expressão de ira no último quadro da tirinha.

Nesta tirinha, como observamos, o uso da linguagem verbal e não verbal unem-se para formar o processo de coesão e coerência, o sentido do enuncia-

²⁸Com base em informações do texto “O nascimento do meme que deu uma boa grana ao criador. Problem?”, de Eduardo Harada. Disponível em: tecmundo.com.br Acesso 01 jan 2020

²⁹ Disponível em: knowyourmeme.com Acesso em 01 jan 2020.

do. Para tanto, é importante salientar a disposição do multiletramento para que haja compreensão da tira de humor.

Lemke (2010) afirma que

Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente estava atrelado de forma escrita ao texto escrito. Muito dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais (LEMKE, 2010, p. 458).

O processo de multiletramento dispõe da utilização das várias partes do todo da linguagem. Se há anos o letramento era feito de maneira unidirecional, baseado em leituras fechadas e na produção escrita meramente sequencial, repetitiva; hoje, a ideia de uma disposição multifuncional do letramento é tangível. E a tecnologia é responsável por grande parte deste desenvolvimento do multiletramento.

No que tange ao processo de coesão e coerência dos memes, é perceptível, a priori, que a linguagem utilizada prime pela variação informal. Tal ocorrência é um fenômeno observável, sobretudo, pela dinâmica da produção escrita nas redes sociais e pelo teor de piada no qual os memes são usados. As variações ocorrem desde o nível ortográfico ao morfossintático. Vejamos algumas ocorrências destas variações.

Figura 3 – Menina “rolezera”



Fonte: Correio Braziliense³⁰

³⁰ Disponível em: correio braziliense.com.br Acesso em 01 jan 2020.

Na figura 3 temos um memes oriundo de um vídeo que circula nas redes sociais. Notemos a variação informal da língua que é utilizada para descrever a ação do meme.

Na figura 3, a “menina rolezera” é um meme que indica o desafio frente a uma pergunta que pode ser qualquer coisa, a depender do contexto, podendo ser interpretada como uma finalização de algo. A figura foi utilizada para uma matéria a respeito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesta imagem, o autor utilizou-se de expressões populares como “vamo fechá?”, que deveria ser escrita por “vamos fechar?”, indicativo de algum tipo de acordo, aceitação entre partes e a interjeição “e aí”, de acordo com a gramática normativa, precedida pela interjeição que é típica da linguagem coloquial.

De certa forma, os memes trazem à tona o linguajar informal, a variante não culta da língua. Talvez por causa da carga semântica voltada ao gênero piada ou porque a linguagem nas redes virtuais desconsidera formalismos a depender de qual tipo de situação ela é usada. Apesar de que instituições de governo possam utilizar de memes para acarretar algum efeito no pronunciamento de uma mensagem oficial, comumente estes não vêm com variantes informais. Por exemplo, na figura abaixo.

Figura 4 – Campanha do Banco Central



Fonte: Twitter

Uma linguagem especificamente nascida das relações comunicativas virtuais é a escrita marcada pelo cerquilha (#), ou antífen, ou cardinal, ou octothorpe. Este caractere indica diferentes funções no trato da linguagem virtual, servindo como indicador de revisão de artes gráficas, operador de divisão na linguagem de programação C++, e hoje no uso mais comum, a *hashtag* das redes sociais: um tipo de metalinguagem que se apresenta como *trending* (tendência), um localizador, de mensagens com o mesmo enunciado.

Ademais, tanto na variante formal quanto na informal, os memes passam por processos de coesão e coerência que dão a eles a carga semântica necessária para que haja sentido nos seus enunciados.

Para Guimarães (2012),

A **coerência** é o sentido do texto estabelecido pelo leitor com base em seu conhecimento de mundo e nas pistas e sinalizações deixadas pelo autor. A **coesão**, por sua vez, é o próprio conjunto formado por essas pistas e sinalizações. Dito de outra maneira: reconstruir a coerência de um texto é responsabilidade do leitor; mas, para conseguir fazê-lo, ele precisa receber alguma ajuda do autor, e essa ajuda é dada por meio dos mecanismos coesivos (GUIMARÃES, 2012, p. 152).

Neste sentido, é necessário compreender que a linguagem virtual tem sua dinâmica nascida das relações interculturais e socioeconômicas que pairam sobre os sujeitos e seus atravessamentos sociodiscursivos. Ao analisarmos o enunciado vinculado a *hashtag* da figura 5, #MoedaTemQueCircular, é preciso avaliar que o sujeito leitor está diante de uma campanha do Banco Central do Brasil que propunha a circulação de moedas guardadas. Outra dedução da leitura é a de que há uma proposição imperativa, marcada pelo verbo no infinitivo ‘circular’, de que a moeda é um objeto fabricado para ser circulante, ou seja, usada. Doravante, o uso da moeda não é um uso qualquer, mas afinado à esfera econômica e financeira. Dada a origem da mensagem, o Banco Central.

Portanto, a textualidade na rede mundial de computadores, vista por meio de alguns memes, é um processo em constante transformação, inescotável. Haja vista que o multimeio do ciberespaço compreende inúmeras realizações comunicativas nas quais não se prendem mais a formas, padrões pré-moldados. Na verdade, a concepção de que a comunicação humana é demandada por meio de gêneros textuais e orais fixados é atrelada a uma escola linguística estruturalista. Mas, estudos mais recentes da linguística, como na área da Análise do Discurso, da Psicolinguística, da Sociolinguística, dentre outras, têm difundido o caráter dinâmico daquilo que envolve os elementos da língua e linguagem.

Outro fato de linguagem que esclarece a relação do meme e da linguagem é o uso do *emoticon* ou *emoji*, pequenas caricaturas que representam expressões e ações a fim de dar completude a tudo que as palavras, por si só, não fazem, retirando alguns efeitos de ambiguidade e aumentando, assim, as formas de recepção da mensagem.

Malta (2015) define o *emoticon* como uma

Forma de comunicação paralinguística, um emoticon, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: emotion (emoção) + icon (ícone) (em alguns casos chamado de smile) é uma sequência de caracteres tipográficos ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de

indistinguível da realização pura da língua, a fala, já que este se aproxima tenuamente da comunicação natural.

Metodologia

Esta pesquisa se desenvolveu a partir da pergunta: como se dá a relação textual e o meme da internet? A partir do questionamento, as etapas seguintes desenvolveram-se através da busca de literatura especializada na área da filosofia da linguagem (Bakhtin, 2014), com o conceito de que língua e linguagem são de natureza social; da textualidade e multiletramentos (Rojo; Barbosa, 2015), que determinam parâmetros de ocorrência dos sentidos dos textos frente às hipermídias.

Cada conceito a que se conveniu esta pesquisa foi analisada, sobretudo, sob o viés da linguagem e sua condição enquanto realização social, fruto da cultura humana. Além disso, outros aportes teóricos como Santos (1997), que trata a respeito da questão da universalidade da cultura humana; Costa (2003), que descreveu a história da internet; e Lemke (2010), com a definição do termo meme.

A hipótese que se levantou é a de que o meme é um produto da comunicação humana, complexo e volúvel, no sentido de que seus sentidos estão em constante alteração e que isso requisita, portanto, maior envolvimento dos usuários para que a mensagem seja recebida, percebida.

Conclusão

Esta pesquisa buscou analisar a relação entre meme, leitura e produção textual, mas não necessariamente a produção verbal de texto. As ocorrências de meme, nos objetos estudados no tópico três demonstrou como é complexa a construção de sentidos por meio de imagens e de construções frásicas informais. Percebe-se como a carga semântica em cada meme é importante para que haja compreensão da mensagem.

Outro fator importante é a questão da linguagem não linear, da interpretação num sentido único, mas amplo e completamente subjetivo, no sentido de que cada contexto comunicativo evoca uma leitura diferente do meme e, assim, sentidos diferentes podem ser apreendidos. Neste sentido, os *emoticons*, outra categoria de meme, surgem a fim de dar maior completude às relações comunicativas.

Portanto, nos entremeios das realizações de linguagem surge, no espaço virtual, o meme como aparato de informação e comunicação que se desenvolvem rapidamente e que associam a si um maior número de usuários.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- COSTA, Pedro Luiz O. **A história da Internet**. 2003. Disponível em: <http://www.pedroom.com.br> Acesso 01 jan 2020.
- DAWKINS, Richard. **The Selfish Meme**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. **Comunicação e Linguagem**. São Paulo: Pearson, 2012.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling.Aplic.**, Campinas, n 49, v 2, 2010.
- MALTA, Aline Rodrigues. Formalidade e informalidade na linguagem do gênero Chat: o uso de emoticons. **6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, 2015.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 5.ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

IV – SOBRE A MÚSICA E A PALAVRA

Paulo Murilo Guerreiro do Amaral³¹
guerreirodoamaral@gmail.com

Neste breve texto ensaístico eu pretendo lançar algumas luzes sobre a palavra, mas a partir principalmente da música. Mesmo reconhecendo sua autonomia e ancestralidade na constituição de todas as culturas, assim como o seu privilégio, pioneirismo, vigor comunicativo e capacidade explicativa, busco abrangê-la em conexão com a música e a partir desta linguagem que, com a palavra, estabelece vínculos que transcorrem eras.

Não apenas a música, mas também o teatro, a dança e diversas artes visuais instituem, com a palavra, um convívio incomensurável. No entanto, a música possui algo que somente a ela pertence: sua imaterialidade, no sentido imediato de não possuir matéria; de não se poder tocá-la ou vê-la. Daí um de seus pretensos mistérios, ou mesmo incompreensão, inclusive quando comparada a outras linguagens. A imaterialidade da música consiste em um primeiro problema a destacar.

Outro problema, enlaçado ao anterior, diz respeito à música, ao interagir com a palavra, não raramente ser colocada a seu serviço, como se o valor estético-musical, ou mesmo artístico e social, emergisse da qualidade da letra de uma canção, por exemplo, e jamais da música por ela mesma.

Não obstante os dois problemas mencionados é possível, para a música, garantir-se autônoma em determinados contextos, tais como na ópera, mesmo sem desfrutar da materialidade intrínseca às artes percebidas e compreendidas por meio da visão e/ou do tato, ou mesmo do idioma. No tocante a este último aspecto, a tradução do texto de uma ária cantada em vernáculo estrangeiro talvez não seja, em dada medida, tão imprescindível à fruição e assimilação sensíveis do espectador que não o domina, uma vez que esta forma musical agrega diferentes expressões da arte.

Parto de uma história pessoal que talvez contradiga, de certa maneira, a hegemonia da palavra sobre a música. Em todo caso é ela, a palavra, quem explica e comunica, em primeira instância. É como nos acostumamos. É o caminho mais curto para...A depender da palavra, esse caminho pode ser menos ou mais inteligível. Mesmo quando vaga e imprecisa, como em um poema

³¹Guerreiro do Amaral é Doutor em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professor Adjunto IV do Departamento de Artes (DART) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). No Grupo de Estudos Musicais da Amazônia (GEMAM), do qual é líder, orienta e desenvolve pesquisas etnomusicológicas na região Amazônica, particularmente no Pará e na cidade de Belém. Na UEPA leciona nos cursos de Licenciatura Plena em Música, na Pós-graduação *lato sensu* em Pesquisa em Música e no Programa de Pós-graduação (Mestrado Profissional) em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (PPGELL).

simbolista, a palavra sempre parece mais objetiva se comparada à música, apesar de seu poder imaginativo e forte subjetividade, o que, aliás, coincide em ambas.

Mas há quem considere a música como também dotada de objetividade e valor, em oposição a uma tendência que a compreende imponderável e terminantemente subjetiva, imaginativa, inexplicável, subconsciente e até divina. Tal tendência pode eclodir inclusive de setores da ciência e não apenas de opiniões comuns e não especializadas. Com isto quero cogitar uma relação diretamente proporcional entre o grau de objetividade e os poderes comunicativo e explicativo da música, especialmente este último. Isto é, a música seria tanto mais objetiva quanto melhor pudesse explicar, ou mesmo comunicar...

A história pessoal que conto diz respeito a um período inicial de minha primeira infância. Até os meus dois anos e meio de idade eu não falava absolutamente nada. Situação que provocou angústia e apreensão em meus familiares – particularmente em minha mãe –, por sua vez embalados, e não à toa, pela certeza de a palavra figurar, em perspectiva primária, como elemento de preponderante peso legitimador do desenvolvimento mental da criança. Afinal de contas a palavra, em tese, comunica e explica, autônoma e objetivamente, aquilo que se quer dizer. A palavra diz o que se espera ser dito, como se, em variados contextos, somente a palavra pudesse dizer, e não a música, a imagem, o olhar, o gesto e/ou o corpo em movimento.

Em contrapartida à situação de ausência da fala, agregou-se uma notável habilidade que eu demonstrava para girar pulseiras sobre o assoalho da casa, cerca de dez ao mesmo tempo. Eu reconhecia o ruído dessas pulseiras, uma a uma, de altas e até baixas velocidades, com o mesmo encanto que eu demonstrava ao enxergar suas alterações cromáticas e de textura causadas pelas intensidades variantes dos giros. E repetia esse rito por horas a fio, em sepulcral silêncio e felicidade extrema de quem, aos olhos e ouvidos aflitos de minha mãe, parecia ter encontrado, para sempre, o seu mundo particular.

Mesmo sem falar uma única palavra eu havia alcançado um modo próprio de expressão e objetiva comunicação. Quanto mais pulseiras eu girava, mais eu dizia às pessoas ao meu redor, sem nada lhes dizer, que eu não necessitava de comida ou bebida; tampouco que trocassem a minha fralda ou de qualquer tipo de auxílio. A atividade de coordenar o giro de tantas pulseiras, incluindo a percepção de seus efeitos visuais e sonoros, tomava meu interesse e atenção integral.

Fui matriculado em uma escola que acolhia crianças especiais. E, após dois meses convivendo fora de casa, comecei a falar. O mais interessante: eu falava tudo, com fluência e vocabulário, sem hesitar e nem travar a língua;

sem “tatibitates”. A demora silenciosa foi o tempo que precisei para incorporar o idioma, de cabeça baixa, rodando as pulseiras e ouvindo os outros conversarem entre si. Talvez eles se perguntassem acerca de minhas necessidades, desejos e de tudo mais que eu acabava não lhes comunicando por meio de palavras ditas.

Acontece que minha mãe cantava. Usando palavras ou simplesmente sons, ela cantava para mim. E ali eu me encontrava, ao lado dela, ouvindo as suas canções, inclusive aquelas sem palavras. O resultado foi eu ter aprendido a entoar melodias, simples e complexas, antes mesmo de verbalizar a palavra mais elementar do repertório de toda criança que está começando a falar.

O som, para mim, mesmo sem a presença da palavra, adquiriu sentido próprio, tão independente e autoexplicativo quanto aquele que normalmente se atribui à palavra dita ou cantada. Não deixo de perceber uma analogia entre esse sentido próprio e a ópera, na perspectiva de que os textos realmente só existem para quem conhece o idioma do libreto. Mas a ópera, de modo natural e intrínseco, também gera percepções e sentidos para o seu ouvinte e/ou espectador graças àquilo que a música produz, incontestável e imaterialmente, por ela mesma.

Eram inúmeras as melodias que eu cantava, todas sem palavras e na ponta da língua. Algumas mais difíceis, como a do Hino Nacional Brasileiro, estavam na lista das mais cantadas. Sem conhecer um único verso eu provavelmente compreendia, apenas por meio da música, o tom de marcialidade que o compositor tenha desejado sublinhar, entre outros traços emanados exclusivamente do pretendido discurso sonoro e estético impresso nessa obra. Alguém disse a mim, e eu jamais esquecerei, que minha fala tardia, precedida pela música, inundou-me de sons e apontou, objetivamente, o caminho que eu seguiria. Não por acaso e tampouco por descuido, tornei-me professor de Música em uma Universidade. E ainda, também não por acaso ou por descuido, mas bastante surpreso, tornei-me professor, nessa mesma Universidade, em um curso de Letras.

A palavra na música jamais me incomodou, a não ser pela dificuldade de memorizar letras de canções. Em contrapartida, as melodias dificilmente me escapam. Minha familiaridade com a música sempre foi tamanha, a ponto de, antes mesmo de passar a também gostar de músicas com letras, as sem letras eram as únicas que eu ouvia e cantarolava: árias, aberturas, trechos de sinfonias e concertos, obras pianísticas, assim por diante. Não tenho dúvidas de que o “som humanamente organizado”(BLACKING, 1973) em mim, antes mesmo da palavra dita ou cantada, consistiu no canal através do qual passei a encadear ideias e a me comunicar com o mundo e as pessoas, objetivamente.

Com o passar do tempo, porém, comecei a ser questionado em relação ao meu gosto musical preferencial e situar-me em desconformidade, de acordo com os meus pares de então, com a identidade musical de meu país consubstanciada em gêneros e artistas ligados à palavra. Ao limite de a música tornar-se a própria palavra, ou por conta desta ter conquistado sua legitimidade, como na coletânea *Viola de Lerenó* (1798; 1826), de Domingos Caldas Barbosa – que utilizava o pseudônimo de Lerenó Selentuntino. Nesta obra de dois volumes o autor barroco deixa registrada, em versos, uma coleção de modinhas e lundus. Cheguei a pensar que se tratava de um livro preenchido por pentagramas, claves e notas musicais. Cabe também mencionar o documentário “A Palavra (En) Cantada” (2008), dirigido por Helena Solberg, que versa sobre a grandeza e a força da palavra cantada, falada e escrita, na música de renomados compositores e/ou intérpretes brasileiros tais como Adriana Calcanhoto, Chico Buarque, Lenine, Maria Bethânia e Tom Zé. Nestes casos que agora recordo, entre tantos possíveis, a música reveste-se da materialidade, da objetividade, da inteligibilidade e da comunicabilidade respeitantes à palavra, ainda que a música se resguarde dentro de um plano de subjetividade, imaterialidade e alegada incompreensão, a princípio.

Ainda sobre o dito documentário, há uma passagem em que Chico Buarque diz não desejar ser chamado de poeta. Ele se considera letrista. Se ele desenvolve esta atividade com excelência, este é outro assunto. Mas poeta afirma não ser. Chico é músico dissidente da Bossa Nova. Seu cantar encantado, às vezes de quase conversa, contrapõe-se a um segmento significativo da secular história musical brasileira caracterizado por grandes cantores solistas.

Ao contrário do samba, entre outras músicas ligadas à palavra, o choro, que é eminentemente instrumental, não se tornou símbolo de identidade nacional, pelo menos não com semelhante força. A palavra não estava ali. Somente na segunda metade do século XX o choro recrudescer por meio de clubes de choro em diversos recantos do Brasil, enquanto que o samba parece jamais ter arrefecido o interesse popular.

A canção pode servir de modelo de entendimento, na música brasileira, sobre o papel central da palavra. Não é tarefa fácil defini-la, todavia. Talvez nem seja possível... Mas pode ser compreendida, com mais facilidade, não musicalmente. Em termos preliminares, toda canção corresponde a uma música que canta a palavra. Apesar de que, ao cabo, nem toda a música que canta a palavra é necessariamente considerada canção. Esta é outra questão, porém, sobre a qual não pretendo avançar no momento.

Importa-me apontar, a partir da canção, mas também de parâmetros mais abrangentes para a música, contrapartidas à ideia pacificada de que esta

é e está subserviente à palavra. É o que busco, por enquanto, e sem arroubos mais expressivos, com este primeiro texto sobre a relação música-palavra.

No que concerne à canção...

Ainda que a palavra defina, significativamente, a ideia de canção, é por meio da canção, e não pelo texto em si, que a palavra se amplia. Não quero dizer, com isto, que a palavra não se amplie em si mesma. O que pretendo é orbitar em torno da relação música-palavra, como já bem dito. Ao romper fronteiras dentro da canção, a palavra, já entendida como canção, vence o tabu da necessidade que o artista da música sente, em geral, de identificar-se como ligado a determinados gêneros e/ou estéticas, como o sertanejo, a chamada MPB, a música brega, o gospel, a sofrência (que hoje está na “crista da onda” das mídias massivas), assim sucessivamente. A canção não é apenas canção, tal qual podemos compreender de modo imediato e *stricto sensu*, mas tudo aquilo que, no tocante à música-palavra, seus criadores e executores quiserem que seja.

Apesar dos incontáveis manejos que se pode fazer com o som e a palavra, o que de mais cantariam ou teriam cantado Maria Bethânia, Anitta, Tim Maia, Chitãozinho e Xororó, Fafá de Belém, os Meninos Cantores de Viena, Emicida, Madonna, Juan Luiz Guerra, Gaby Amarantos, Ivete Sangalo, Sarah Brightman, Lady Gaga e o Madrigal da Universidade do Estado do Pará, se não a canção? Partindo deste fundamento, e parafraseando o título de um álbum de Arthur Nestrovsky, José (Zé) Miguel Wisnik e Luiz Tatit (2012), há quem considere que vivemos hoje, em pleno século XXI, “o fim da canção”, na medida em que este gênero se metamorfosearia mediante novos e polissêmicos ordenamentos criativos no interior dos quais a palavra, embalada pela música, como no caso do rap, pode renascer; ou nascer, como em meu próprio caso aqui relatado.

Se, por um lado, “o fim da canção” pode representar toda sorte de aberturas de ricas possibilidades para a criação musical relacionada à palavra (HOLLANDA, 2004), por outro suponho que, inclusive, graças à velocidade da difusão e consumo musicais via poderosas mídias e tecnologias, bem como ao surgimento e desaparecimento instantâneos de ídolos (em especial os da chamada música pop), vem-se alimentando discursos “puristas” de que se vive uma era de banalização da música, e também da cultura, de modo mais amplo. Ao abordar o tema da indústria cultural, Adorno (1996) comenta sobre o caráter fetichista da música e a audição regressiva do ouvinte.

Quanto a parâmetros musicais...

De um ponto de vista mais tratadístico e menos fantástico sobre a música, valeria ressaltar a partitura como possibilidade objetiva, concreta e autô-

noma de registrar, explicar, comunicar e eternizar o texto musical. Da mesma maneira o texto vernacular registra, explica, comunica e eterniza o idioma.

Analogamente à forma literária, a forma musical consiste em traço objetivo e inteligível por meio do qual é possível identificar o tipo de composição. Sonata clássica e soneto petrarquino, que são formas definidas para a música e para a literatura, respectivamente, possuem cada uma quatro partes fixas. Nas sonatas cada parte é denominada andamento. Já os sonetos reúnem duas quadras e dois tercetos. Curiosamente, ou não, soneto advém do termo italiano *sonetto*, que significa “pequena canção”. Como se, em contradição com uma infinidade de contextos bastante explorados pela História da Música – a exemplo do que acontecia na Idade Média com os textos litúrgicos determinando em quais modos musicais eclesiásticos deveriam ser cantados –, a palavra estivesse a serviço da música e não o inverso. Não se trata, realmente, de considerar hierarquias entre a música e a palavra. Parece-me uma discussão infrutífera.

Uma premissa mais interativa entre essas linguagens, que, por norma, são estudadas isoladamente uma da outra, pode ter incentivado a realização, no Brasil, de eventos relevantes tais como o “Encontro de Estudos da Palavra Cantada”. Em sua segunda edição, no ano de 2006, Ruth Finnegan proferiu a conferência intitulada “O que vem primeiro? A palavra, a música ou a performance”? A autora discutiu a redefinição do sentido e da função do texto para a performance da canção. Assim sendo, em determinados gêneros a arte não se encontra no texto em si, mas na ação da voz que o modifica.

A primeira e a terceira edições ocorreram em 2000 e 2011, respectivamente. O Encontro, como um todo, contemplou a palavra cantada a partir de abordagens multidisciplinares envolvendo a Semiótica, a Antropologia, a História, a Comunicação e Estudos de Performance, além da (Etno) Musicologia e da Literatura. Abrangeu contextos estéticos e culturais relacionados à palavra cantada e suas dimensões musical, verbal e vocal dentro de ambientes de produção e recepção. Os trabalhos produzidos nos Encontros foram publicados em três coletâneas: 1) *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz* (2001); 2) *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz* (2008); e 3) *Palavra cantada: estudos transdisciplinares* (2015).

Ainda que sem ter explorado a relação música-palavra de maneira mais detida e abrangente, busquei trazer à luz alguns argumentos por meio dos quais me parece possível compreender a música como uma linguagem que também formula e comunica mensagens, objetivamente, assim como provoca sensações e entendimentos que podem ser explicados em vez de simplesmente atribuídos a planos subjetivos e imateriais.

Referências

A Palavra (En) Cantada. Direção de Helena Solberg. São Paulo: Radiante Filmes, 2008. 1 DVD (84 min.).

ADORNO, Théodor. **Textos escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 65-108.

BLACKING, John. **How Musical is Man?** Seattle: University of Washington Press, 1995, 5 ed. [1973].

HOLANDA, Chico Buarque de. **A canção, o rap, Tom e Cuba, segundo Chico.** [Entrevista concedida ao enviado especial a Roma e Paris]. Folha de São Paulo, Ilustrada, 26 dez 2004.

MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth & MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs.). **Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2001.

MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth & MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs.). **Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

MATOS, Cláudia Neiva de; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de & OLIVEIRA, Leonardo Davino de. (Orgs.). **Palavra cantada: estudos transdisciplinares.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2015.

O Fim da Canção: Luiz Tatit, Zé Miguel Wisnik e Arthur Nestrovsky. Direção de Daniel Augusto. São Paulo: SESC SP, 2012. 1 DVD (76 min.).

SELENUNTINO, Lerenó. **Viola de Lerenó:** coleção das suas cantigas. v. 1. Lisboa: Na Officina Nunesiana, 1798.

SELENUNTINO, Lerenó. **Viola de Lerenó:** coleção das suas cantigas. v. 2. Lisboa: Na Typografia Lacerdina, 1826.

V - NARRATIVAS ORAIS TEMBÉ (GUAMÁ): uma proposta de ensino pelo letramento.

Samuel Pereira Campos
Angélica Reis de Souza Tembé
Simone Braga Reis

Resumo

Este artigo trata de um relato de experiência da elaboração e aplicação de uma cartilha educativa em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Francisco Magno Tembé”, na Terra Indígena Alto rio Guamá, no estado do Pará. Observamos que através da oralidade os povos indígenas repassam de geração para geração as narrativas orais, e outros conhecimentos tradicionais de sua cultura. No entanto, vimos que só a oralidade não está sendo suficiente para manter os conhecimentos culturais indígenas, daí termos observado a importância do registro escrito das narrativas orais Tembé e termos elaborado um material didático, objetivando o trabalho com o letramento escolar a fim de fortalecer os conhecimentos tradicionais desse povo. A partir da aplicação do material, observamos que as narrativas orais Tembé devem ser mais valorizadas e trabalhadas dentro de sala de aula, uma vez que os alunos têm pouco conhecimento das narrativas orais Tembé e precisam de tal conhecimento para levar adiante a cultura de seu povo.

Palavras-chaves: Narrativa. Letramento. Oralidade. Escrita.

Introdução

Este artigo tratará do relato de experiência da elaboração e aplicação de um material didático do tipo cartilha, que tem por objetivo tratar do letramento escolar a partir de narrativas orais Tembé. A motivação para este estudo se deveu ao fato de termos lecionado em escolas indígenas e termos, principalmente, observado que nas aldeias Tembé do Alto Rio Guamá, os mais velhos estão deixando de repassar as narrativas tradicionais, sendo que essas estratégias culturais poderiam ser utilizadas por nossos mais velhos, pelo menos na oralidade, para a educação tradicional de crianças e jovens no cotidiano da aldeia.

O não repasse desses conhecimentos pelos mais velhos se deve à ocorrência de vários fatores tais como: a influência da energia elétrica e seus benefícios, tais como: televisão, celular, rádio, dentro das aldeias, mudando o

comportamento das famílias, fazendo com que os mais velhos se sintam intimidados e desvalorizados. Diante desses fatores as narrativas orais Tembé poderão desaparecer.

Ao longo desses anos de trabalho tivemos muitas dificuldades em trabalhar as narrativas orais Tembé em sala de aula por falta de materiais didáticos específicos para tal, pois os materiais didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) não correspondem às necessidades de ensino em nossas escolas. Por isso, o objetivo principal deste trabalho foi levantar e registrar as narrativas orais do nosso povo, a fim de gerar dados para a elaboração de uma cartilha educativa através de que possamos trabalhar as questões de letramento na escola indígena.

Assim, a partir dessa necessidade fizemos os levantamentos e registros das narrativas orais. Após os levantamentos de dados, elaboramos uma cartilha educativa específica, que contém oito lições, que partem de narrativas orais Tembé, e a pautamos dentro de uma proposta de letramento pela educação tradicional indígena para o ensino de língua portuguesa.

Neste contexto, organizamos nosso artigo da seguinte forma: introdução, com uma breve apresentação do trabalho (artigo), letramento, oralidade e escrita e sobre narrativas orais e as indígenas e fizemos uma apresentação teórica desses temas, também apresentamos relato de experiência da elaboração e aplicação do material didático, expondo como foi feita a cartilha e sua aplicação; por fim, apresentamos as conclusões do nosso artigo.

Revisão da Literatura

Letramento, oralidade e escrita

Letramento não é apenas ensinar o indivíduo a ler e escrever, é fazer com que ele tenha habilidade de ler e compreender o mundo e o meio social em que vive. Para Marcuschi (2010):

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexo, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 2002. p. 207): “(...) as crianças já têm contato com história de seu grupo, por intermédio dos pais, avós ou outros que, na aldeia, se encarregam de conta-la”. Uma criança que ouve uma narrativa ela está participando de um meio letrado. De acordo com Kleiman (1995, p. 18), “[...] essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever [...]”.

As narrativas orais são histórias do contexto indígena Tembê, ou seja, faz parte da cultura de nosso povo, os quais conhecem e compreendem. Portanto, o ensino das narrativas orais com uma proposta de ensino pelo letramento desenvolve nos alunos Tembê uma visão mais ampla de mundo. Segundo Silva (2012. p. 4), “[...] O letramento não é adquirido apenas na escola, também se desenvolve no meio social, em casa o sujeito faz usos da escrita que se diferenciam dos usos que faz na escola, no trabalho, no comércio e etc.”. O processo de letramento ocorre mesmo antes da escola e esse conhecimento vai sendo ampliado na medida em que uma pessoa passa a frequentar a escola.

Nesse contexto, o educando passa a ter contato com diversos tipos de textos escritos em diferentes aspectos como: as brincadeiras, os jogos, poemas, adivinhas, história em quadrinhos, a música, entre outros. Nas sociedades indígenas, mas especificamente em nossa sociedade Tembê, existem muitas pessoas que não sabem ler e nem escrever, mas elas são letradas, porque conseguem fazer cálculos matemáticos sem, ao menos, terem frequentado a escola, elas conseguem vender seus produtos na cidade, conhecem dinheiro, sabem identificar o ônibus que deve viajar, sabem medir suas roças sem a utilização dos recursos padrões de medida como: trena, fita métrica e outros, conseguem identificar os produtos industrializados pelos rótulos, sabem construir suas casas, confeccionam seus artesanatos, conhecem todo o seu espaço geográfico e etc.

Essas pessoas não têm o domínio da leitura e da escrita, mas elas têm um conhecimento de mundo muito amplo. Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 2002, p. 126), “[...] não basta a escola ter como objetivo simplesmente alfabetizar seus alunos: ela tem o dever de criar condições para que eles aprendam a escrever textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados”. Ou seja, é importante trabalhar na escola com as crianças textos, objetos, imagens, receitas, documentos e documentários que fazem parte da sociedade em que ela está inserida. Isto é, o letramento faz com que as pessoas tenham uma visão de mundo ampla em diferentes aspectos como: político, social e cultural.

A oralidade é uma forma de comunicação que as pessoas usam para se comunicarem uns com os outros. Nas sociedades indígenas que na maioria são ágrafas, a oralidade está muito presente, todos os conhecimentos cultu-

rais como: língua, mitos, lendas, músicas, trabalho e outros ensinamentos, são repassados através dessa prática social que é a oralidade. De acordo com o RCNEI (2002, p. 124): “[..] A experiência oral que a criança traz para a escola é a da conversação do dia a dia com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais[..]”.

Assim, através da oralidade os povos indígenas repassam de geração para geração as narrativas orais, e outros conhecimentos tradicionais de sua cultura. Como propõe Bagno (2002):

[..] A consideração dessas práticas orais também é muito importante se quisermos ampliar o conceito de letramento, ampliando-o também à capacidade que os seres humanos sempre tiveram, nas mais distintas épocas e culturas, de transmitir conhecimentos, preservar a memória do grupo e estabelecer vínculos de coesão social por meio de práticas que independem do conhecimento de qualquer forma de escrita. (BAGNO, 2002 p. 55)

Nas populações indígenas, a oralidade é muito valorizada, porque é através dessa prática de comunicação que são transmitidos os valores étnicos, morais e culturais de um povo. De acordo com Marcuschi (2010, p. 25), “A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso[..]”.

Em nossa comunidade a oralidade ainda está presente no cotidiano das pessoas, onde todos se comunicam por meio dessa prática, mas quando nós nos referimos às narrativas orais, essas sim estão deixando de ser transmitidas pelos mais velhos devido a influência de alguns fatores tais como a energia elétrica, o celular e dentre outros, vistos que já não estão dando tanta importância para as narrativas e os que sabem contar essas narrativas se sentem intimidados em repassar esses saberes e diante desses fatores futuramente elas poderão desaparecer.

E, com isso, vimos que só a oralidade não está sendo suficiente para manter os conhecimentos culturais indígenas, dessa forma observamos a importância do registro escrito das narrativas orais Tembê. Conforme RCNEI (2002): “a escrita tem muitos usos práticos: as pessoas, no seu dia a dia, elaboram listas para fazer trocas comerciais, correspondem-se por cartas etc. A escrita, em geral, serve também para registrar a história, a literatura, as crenças religiosas, o conhecimento de um povo.” (p. 126)

Dessa maneira, a escrita foi uma das maneiras que encontramos para fazermos o registro das narrativas orais, e com isso permitindo que elas permaneçam sempre vivas em nosso meio. Tendo registrado não só na memória das

peças, mas também em registro escrito, que vão ajudar a fortalecer esses conhecimentos culturais que são ricos em ensinamentos. De acordo RCNEI (2002, p. 125-126), nós indígenas devemos nos apropriar da escrita para deixarmos de ser tratados pela sociedade não indígena, como pessoas inferiores, sem qualidade e capacidade. Temos que nos apropriar da escrita para podermos ter condições de lidar com a sociedade envolvente.

Sobre narrativas orais e as indígenas

Narrativas orais são formas de comunicação que as sociedades utilizam para contarem acontecimentos. As pessoas ao narrarem oralmente os acontecimentos, sempre fazem gestos ou mudam a tonalidade na voz, isso é uma marca dos textos orais. De acordo Benjamin (1994) A narrativa:

[...] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...]. (BENJAMIN, 1994 p. 9).

E é através das narrativas orais que são transmitidas, as histórias, contos, mitos, poesias, lendas, notícias de jornais, músicas, do nosso povo. As narrativas que estamos falando, são as narrativas de antigamente que não sabemos, ao certo, quem foi que criou e elas são do meio coletivo, isto é, repassadas de pais para filhos ou de geração para geração através da oralidade. Ailton, liderança Krenak (RCNEI, 2002, p. 196) afirma que “nas narrativas tradicionais do nosso povo não têm data: é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios”. As narrativas orais, entre os povos indígenas, não têm datas, existe uma temporalidade para justificar o surgimento de algo como a lua, o sol, a noite, etc.

Os povos indígenas, ao contarem suas narrativas, sempre começam com a expressão “Era uma vez, a muito tempo atrás ou antigamente”. Nas narrativas orais indígenas não tem um tempo, um espaço real e concretos e, mesmo que não se saiba ao certo quem criou, elas são memórias coletivas e acontecem no dia a dia das comunidades indígenas e são repassadas de geração a geração por meio da oralidade. É por isso que elas ainda permanecem vivas na memória das sociedades indígenas.

De acordo com Guesse (2011, p. 9): “[...] A realidade indígena é uma realidade ampliada, que relacionam constantemente o real ao sobrenatural [...]”. As narrativas orais explicam os acontecimentos do passado e presente dos povos indígenas; isto é, para nós, indígenas, as narrativas orais são vistas como acontecimentos verdadeiros e não fictícios.

Metodologia e Contexto da Pesquisa

A pesquisa- ação

A pesquisa-ação é um método de investigação que busca solucionar problemas imediatos, ou seja, uma ação rápida da pesquisa na busca de resultados tanto positivos quanto negativos. Segundo Baldissera (2001, p. 7), “[...] A pesquisa-ação foi introduzida no Brasil no campo da educação e no planejamento rural, pelo sociólogo brasileiro João Bosco Pinto”.

A pesquisa-ação foi um método que utilizamos para investigar e colher as narrativas orais Tembé com os indígenas mais velhos, porque observamos que elas já estão sendo deixadas de ser repassadas para as crianças, jovens e adultos em geral. Nessa linha metodológica fizemos o levantamento e o registro das narrativas orais Tembé, e organizamos essas narrativas em uma pequena cartilha educativa com sugestões metodológicas para o professor trabalhar em sala de aula.

De acordo com Tripp (2005, p. 454), “[...] a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização já mais se limitam àquele indivíduo[...]”. A parceria e a colaboração das pessoas na pesquisa ajudarão na construção de um material científico ou didático e também na formação de novas ideias.

De acordo com Baldissera (2001, p. 8):

A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização. (BALDISSERA, 2001 p. 8)

Quando vimos a necessidade de pesquisar e registrar as narrativas de nosso povo, isso foi uma ação para o fortalecimento e valorização das narrativas orais para que elas permaneçam sempre vivas em nosso meio.

O contexto da pesquisa

A pesquisa-ação foi um método que utilizamos para fazermos o levantamento das narrativas orais Tembé, e essa pesquisa foi realizada na aldeia Ita Putyr com as pessoas que ainda detêm esses conhecimentos, e também em livros que contêm narrativas orais Tembé tenetehar. Quando estávamos com oito narrativas colhidas através da pesquisa-ação, iniciamos a elaboração de uma cartilha educativa com sugestões metodológicas para o professor trabalhar o letramento escolar a partir dessas narrativas.

Após a elaboração do material didático, aplicamos algumas das sugestões de atividades propostas na cartilha, aos educandos do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Francisco Magno Tembê”. É importante frisar que esse é o primeiro material didático com narrativas orais Tembê produzido por indígenas acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), para ser trabalhado nas escolas indígenas do Alto Rio Guamá.

Sobre o levantamento de dados

No mês de fevereiro fomos a campo pesquisar as narrativas orais Tembê com os indígenas mais velhas da aldeia Ita Putyr, que detém esses saberes, e verificamos ainda, as narrativas Tembê já registradas em livros. A partir dessa orientação, nos meses de fevereiro, março e abril, fizemos a pesquisa e o levantamento das narrativas orais Tembê já existentes em livros, e aquelas que ainda não estavam registradas em nenhum material escrito, colhemos por meio de gravações em áudio, e depois fizemos as transcrições das narrativas Tembê.

Análise dos Dados

Elaboração da cartilha

Após os registros das narrativas orais Tembê (Guamá), elaboramos a cartilha educativa, a qual contém oito narrativas Tembê e também propostas metodológicas para o mestre trabalhar cada uma das narrativas escolhidas. A cartilha é composta de desenhos, produzidos por um membro da comunidade e por nós elaboradoras. Nos meses de junho e julho de 2015, organizamos a cartilha em sumário, apresentação, lições e orientações metodológicas para o professor desenvolver com a turma, para que o material pudesse ser digitado, diagramado, impresso e encadernado. Tivemos dificuldades na elaboração e organização desse material, porque nunca havíamos produzido um tipo de material tão complexo. Nesse material, tivemos que pensar em sugestões de atividades para trabalharmos o letramento a partir das narrativas orais.

Aplicação da cartilha

Nos meses de agosto e setembro de 2015, aplicamos a cartilha educativa, que tem como título “Narrativas Oraís Tembê (Guamá): uma proposta de ensino pelo letramento”, com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Francisco Magno Tembê”, que fica localizada na aldeia São Pedro na Terra Indígena Alto Rio Guamá, no município de Santa Luzia do Pará. A faixa etária dessa turma é entre 10 e 15 anos de idade.

Antes da aplicação da cartilha, explicamos aos pais dos alunos que deveríamos pôr em prática parte de um trabalho de conclusão de curso (TCC), ou seja, uma cartilha educativa, e a turma que escolhemos para aplicação da cartilha, foi o 5º ano do Ensino Fundamental I, onde seus filhos estudam. Como eles são alunos de outra professora, teríamos que aplicar nosso trabalho no contra turno e sugerimos aos pais que as aulas iriam acontecer três vezes durante a semana, para não ficar cansativo para os alunos. A conversa com os pais dos alunos foi produtiva, pois eles concordaram e aceitaram nossa proposta.

Apesar de nossa cartilha conter oito narrativas orais Tembê e para cada uma delas ter uma proposta metodológica para o professor se orientar, nós não aplicamos toda a cartilha, visto que o tempo proposto foi insuficiente. Assim, das oito narrativas que trabalhamos apenas duas lições foram aplicadas no mês de agosto de 2015, momento em que trabalhamos a lição 5 “Narrativa de origens dos rituais”. No mês de setembro trabalhamos a lição 6 “Narrativa sobre a árvore”. Para aplicarmos essas duas lições com a turma do 5º do fundamental menor, preparamos sequências didáticas para cada uma das lições aplicadas, as quais apresentamos no anexo 1.

Esse material didático foi e será importante na manutenção e fortalecimento das narrativas orais Tembê, uma vez que nos ajuda a fazer com que elas não se percam e se mantenham vivas entre nós Tembê, ou seja, repassadas de geração a geração.

Nesse sentido, foi importante trabalhar o letramento escolar a partir das narrativas orais com os educandos Tembê, porque eles precisam estar inseridos no mundo letrado da sociedade em que vivem e na sociedade não indígena, isto é, para que mais adiante eles possam reivindicar seus direitos como indígenas perante os órgãos governamentais e não governamentais, sem que sejam enganados pelo discurso desses órgãos.

No processo da aplicação da cartilha, tivemos dificuldade em aplicar todas as lições da cartilha, porque o tempo previsto para a aplicação da mesma foi apenas dois meses e ela foi elaborada para ser trabalhada em 4 bimestres e tivemos de trabalhar duas lições em um bimestre. Para a aplicação dessas duas lições também tivemos dificuldade, pois a turma que pensamos e elaboramos o material era de outra professora e os alunos estudavam no período da manhã e nós também trabalhamos em outra turma no mesmo período, com isso não foi possível fazer a aplicação dessas lições nesse mesmo horário.

No primeiro dia, iniciamos a aula com nossa apresentação para a turma e explicamos aos educandos o motivo pelo qual eles iriam estudar no período da tarde e perguntamos aos alunos quais seriam os melhores dias no período da tarde para eles estudarem durante a semana, os mesmos não falaram nada.

E como já havíamos conversado com os pais deles, propomos a eles que as aulas aconteceriam três vezes durante a semana e eles aceitaram a proposta.

Em seguida, entregamos para cada aluno uma cópia da narrativa, “Origem dos Rituais” e perguntamos se eles conheciam a história, os alunos responderam que não conheciam a narrativa, logo depois todos nós, alunos e educadoras sentamos no chão da sala, e os alunos fizeram a leitura coletiva da narrativa. Observamos que os alunos tiveram muita dificuldade na leitura da narrativa, porque eles estavam muito tímidos. Como os educandos tiveram dificuldade em compreender a leitura que fizeram, nós fizemos a leitura da narrativa.

Assim que terminamos a leitura, pedimos aos educandos que recontassem a narrativa; como estavam tímidos, eles não quiseram falar. Para fazê-los falar, utilizamos uma dinâmica com uma cantiga de roda “dos brancos”, na medida em que íamos cantando, a caneta ia sendo repassada entre os alunos; no momento que paramos de cantar a cantiga, o aluno que estava com a caneta na mão tinha que falar. Dessa forma, os alunos conseguiram recontar um pequeno trecho da narrativa e nesse momento todos sorriram e se divertiram com a brincadeira. Essa dinâmica não estava prevista em nosso planejamento, mas foi uma forma didática importante que encontramos para fazer com que os educandos se expressassem. Apesar dos alunos estarem tímidos a aula foi proveitosa todos os educandos participaram das atividades.

No segundo dia de aula, os alunos fizeram novamente a leitura coletiva da narrativa; como não estavam tão tímidos, conseguiram fazer a leitura melhor do que na aula anterior. Após a leitura, os alunos fizeram de forma individual o desenho da narrativa que haviam feito a leitura. Depois que todos terminaram de fazer seus desenhos, eles fizeram as apresentações descrevendo, oralmente, o que haviam desenhado. No momento da apresentação oral, observamos que alguns alunos ainda estavam tímidos, porque eles não tinham o costume de fazer esse tipo de atividade e isso dificultou um pouco na apresentação de seus trabalhos orais. Nesse dia, mesmo com dificuldade, os alunos conseguiram realizar todas as atividades previstas como: leitura coletiva; desenhos individuais e apresentação oral.

No terceiro dia de aula, os alunos fizeram novamente a leitura coletiva da narrativa apresentada nas aulas anteriores; nesse dia, os alunos tiveram um melhor desempenho na leitura. Depois da leitura produziram um pequeno texto escrito sobre os desenhos que haviam produzido na aula anterior. Quando eles terminaram suas produções escritas, fizemos a correção ortográfica junto com os alunos. Em relação à leitura, os educandos não apresentaram tantas dificuldades como no primeiro dia de aula, mas na produção escrita todos apresentaram dificuldade na ortografia, na pontuação e acentuação e,

também, alguns textos não estavam coerentes. Mesmo apresentando dificuldades, todos os alunos conseguiram realizar suas tarefas.

Como na produção escrita dos alunos observamos dificuldade na ortografia, na pontuação e na acentuação gráfica, resolvemos iniciar o quarto dia de aula com anotações e explicações sobre esses conteúdos programáticos. Escrevemos no quadro cada item e pedimos que os alunos escrevessem em seus cadernos; na medida em que íamos escrevendo, cada um dos conteúdos, fazíamos a explicação e citávamos exemplos para facilitar a compreensão dos educandos.

Logo após as anotações e explicações desses conteúdos, os alunos reescreveram seus textos que haviam produzidos na aula anterior; na reescrita dos textos alguns dos alunos já iam observando e corrigindo seu trabalho. Em seguida, eles fizeram a leitura individual dos textos em voz alta e, após a leitura, foi feita a socialização, na qual cada um dos alunos falava sobre suas produções. Nessa aula os educandos realizaram suas atividades e observamos que alguns deles conseguiram obter um melhor desempenho na oralidade, na leitura e na escrita.

No quinto dia de aula, solicitamos aos alunos que escrevessem a narrativa “Origem dos rituais” ou outra que eles conhecessem, só que eles optaram em escrever a narrativa que haviam estudado nas aulas anteriores (Origem dos rituais), porém eles falaram que não iriam conseguir escrever toda a narrativa, porque já haviam esquecido parte da história. Então, sugerimos que eles fizessem a leitura da narrativa e eles fizeram a leitura silenciosa; depois que terminaram a leitura iniciaram a produção escrita da narrativa.

Na medida em que iam produzindo seus textos, eles pediam para verificarmos se eles estavam escrevendo corretamente a história. Todos os alunos conseguiram escrever a narrativa de acordo com o seu conhecimento, porém ainda apresentaram dificuldade na ortografia. Observamos que fazer os alunos escreverem a narrativa foi muito importante para o desenvolvimento desses educandos e percebemos que eles tiveram um grande desempenho na escrita.

No sexto dia de aula, iniciamos com a dinâmica da cadeira; nessa dinâmica nenhuma criança podia ficar em pé no final da cantiga e também não era permitido a eliminação das crianças, e sim, das cadeiras. No momento da dinâmica os alunos não apresentaram timidez e ficaram bem livres. Após a dinâmica, junto com os alunos fizemos a revisão do ponto de vista ortográfico e da coesão e coerência dos textos produzidos pelos alunos. No momento da correção dos trabalhos produzidos observamos que alguns textos não estavam coerentes e, na medida que fazíamos a correção desses textos junto com os educandos, íamos também dando sentido para essa produção.

Depois da revisão os alunos reescreveram a narrativa que haviam escrito na aula anterior; depois que reescreveram a narrativa, eles fizeram a leitura individual em voz alta da produção escrita. Na reescrita, os alunos ainda apresentaram dificuldade na ortografia por falta de atenção. Nessa aula os alunos foram colaboradores e participativos tanto na dinâmica quanto nas atividades propostas.

No sétimo dia de aula, iniciamos com uma dinâmica do balão. Utilizamos cinco balões e dentro dos balões haviam perguntas referentes à narrativa estudada; na medida em que os alunos estouravam os balões, eles respondiam as perguntas oralmente. Alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade em responder as perguntas oralmente devido a timidez de se expressarem em público. Depois da dinâmica, os alunos escreveram um pequeno texto falando da importância de terem estudado a narrativa “Origem dos rituais”. Ao terminarem de escreverem os textos, fizemos as correções dos trabalhos e, em seguida, os alunos fizeram a reescrita e depois a leitura.

Nessa atividade observamos que os alunos apresentaram dificuldade ao escreverem seus textos. Na produção escrita, na qual os educandos falaram da importância de terem estudado a narrativa “Origem dos rituais”, percebemos que eles tiveram dificuldade em escrever um pouco mais sobre a importância da narrativa, pois suas produções ficaram bem pequenas. Os alunos ainda apresentaram dificuldade na ortografia e na pontuação não tão quanto nas primeiras produções escritas. Nessa produção textual apenas um aluno apresentou dificuldade na coesão e coerência do texto.

Nessa aula, finalizamos a primeira sequência didática. Desta sequência, trabalhada a partir da narrativa “Origem dos rituais”, podemos depreender que, no início das primeiras aulas, os alunos estavam muito tímidos e só falavam através de dinâmica. Essas foram e são muito importantes no desenvolvimento e aprendizado dos alunos, porque através delas os alunos conseguiram desenvolver um melhor diálogo dentro da sala de aula, com os colegas e professores. Porém, com o andamento dos trabalhos, percebemos que eles ficaram mais soltos e participando mais, independentemente das dinâmicas. Observamos, também, que os problemas ortográficos diminuíram, assim como os problemas de pontuação, acentuação e coerência textual.

Vejamos a segunda sequência didática, trabalhada a partir da narrativa “Sobre as árvores”. A primeira aula da segunda sequência didática aconteceu embaixo de uma árvore; os alunos foram organizados em círculos sentados no chão e, em seguida, fizeram a leitura dramatizada da narrativa. Observamos que os alunos não estavam tímidos, mas ainda apresentaram um pouco de dificuldade na leitura; depois da leitura, fizemos a socialização e reflexão da narrativa. Após a socialização e reflexão, fizemos um passeio pela aldeia para observarmos como estava ocorrendo o desmatamento nas proximidades da

aldeia e, após o passeio, conversamos sobre as consequências do desmatamento próximo da aldeia e na própria aldeia.

Nessa aula, os alunos falaram que nunca tinham ouvido essa narrativa sobre a árvore, mas relataram que gostaram muito da história. Eles também falaram sobre as consequências do desmatamento que observaram durante o passeio como: igarapés secando, o clima mais quente onde não se tem mais árvores e o desaparecimento de algumas espécies de animais e peixes. Essa aula foi muito importante no desenvolvimento dos alunos, pois foi a aula onde houve mais diálogo entre alunos e professores.

No segundo dia de aula, os alunos fizeram novamente a leitura coletiva da narrativa e, em seguida, pedimos para eles escreverem um pequeno texto sobre o que observaram durante o passeio. Todos os educandos que participaram do passeio pela aldeia escreveram um pequeno texto. Após a elaboração dos textos os alunos fizeram a leitura de suas produções. No final da aula perguntamos aos educandos o que eles acharam de suas produções, eles relataram que foram muito bem, mas observamos que alguns dos alunos ainda apresentaram dificuldades na ortografia e coerência na produção textual.

No terceiro dia de aula, após a correção dos textos, os alunos fizeram a reescrita dos textos corrigidos, que haviam sido produzidos na aula anterior. Após a reescrita dos textos, solicitamos que os alunos fizessem a troca das produções, um iria ler o texto do outro. Eles reclamaram que a letra do colega era difícil de entender e alguns tinham textos grandes. Mesmo com a reclamação, os alunos fizeram a troca e a leitura dos textos e, em seguida, foi feita a socialização dos trabalhos. Percebemos que alguns alunos tiveram dificuldade em ler o texto do outro, devido a caligrafia não ser bem legível e outros alunos conseguiram identificar o erro ortográfico no texto do colega.

No quarto dia de aula, em grupos, os alunos fizeram o desenho em cartolina do ambiente onde ocorreu a primeira aula da segunda sequência didática. No momento em que eles estavam produzindo o desenho, percebemos que os educandos sorriram muito dos desenhos que fizeram e também não apresentaram timidez no momento da produção. Os alunos conseguiram produzir um ótimo desenho, saiu bem melhor que o primeiro desenho da primeira sequência didática, nessa aula os educandos se divertiram bastante, foi uma aula muito prazerosa. Nessa aula observamos que a produção de desenho é uma didática importante para estimular a criatividade dos alunos.

No quinto dia de aula, os alunos fizeram o desenho do ambiente percorrido durante o passeio. Após a produção dos desenhos individuais do ambiente

visitado pelos alunos, eles fizeram a apresentação do desenho feito na cartolina produzido na aula anterior, do local onde aconteceu a primeira aula da segunda sequência didática e também apresentaram o desenho do ambiente observado por eles. No momento das apresentações alguns alunos não apresentaram uma boa postura, mas todos conseguiram apresentar seus trabalhos.

No sexto dia de aula os alunos fizeram a leitura individual da narrativa “Sobre a árvore”; em seguida, pedimos para eles escreverem a narrativa. Todos os que estavam presentes na aula conseguiram escrever, porém não conseguiram escrever toda a narrativa, só escreveram parte dela. Nessa aula, observamos que os alunos não estavam atentos porque estava acontecendo uma outra atividade na comunidade, organizada pela equipe de saúde bucal envolvendo as crianças. Como os alunos queriam participar dessa atividade acabaram não fazendo uma boa produção textual e com isso apresentaram dificuldade na escrita do texto e, alguns dos textos não estavam coerentes.

No sétimo dia de aula, os alunos fizeram a reescrita do texto escrito na aula anterior e, após a reescrita dos textos, os alunos fizeram a leitura e a socialização de suas produções. Mas, alguns alunos apresentaram dificuldade na leitura do próprio texto, porque não fizeram uma escrita bem legível e, também, não estava bem coerente. Depois da leitura, fizemos a socialização dos trabalhos, na qual cada aluno falou de suas produções; ao finalizarmos a socialização dos trabalhos, agradecemos aos educandos pela participação, compreensão e atenção durante as aulas e, também, pela colaboração em fazer parte desse trabalho tão importante para o povo Tembé tenetehar.

Para agradecer a participação dos alunos, nesse último dia de aula em que finalizamos a aplicação das lições cinco e seis da cartilha educativa com propostas metodológicas para o professor, levamos os alunos para tomarem sorvetes em uma casa próxima da escola. Desta sequência didática, concluímos que nas aulas que envolviam o desenho os alunos apresentaram um bom desempenho. Foram as aulas em que eles mais dialogaram entre si e também se divertiram.

Observamos que os desenhos são didáticas importantes para o desenvolvimento e aprendizado dos educandos. Outro trabalho interessante nesta sequência didática foi a correção dos textos feitos pelos próprios alunos. Nesses momentos, percebemos que alguns alunos conseguiram detectar os problemas nos textos dos colegas e socializaram esses problemas de forma coerente, sem gracinhas e respeito ao colega. Este tipo de atividade, também, contribuiu para que o aluno percebesse no erro do outro aquilo que vinha errando também.

Na aplicação das duas lições da cartilha educativa, com propostas metodológicas para o professor, tivemos dificuldade com a frequência de alguns alunos, pois nem todos participaram das aulas até o final. Alguns desses meninos ajudam seus pais nos trabalhos da roça, na coleta do açaí, na caçada e na pescaria e isso dificultou com que esses alunos participassem de todas as aulas. Quanto às aulas, não tivemos dificuldade em repassar para os alunos as atividades propostas tais como: rodas de conversas sobre as narrativas estudadas, rodas de leitura individual e coletiva da narrativa, produção de desenhos, produção textual, organização de trabalho em grupo, apresentação de trabalho, dinâmica e explicação de alguns conteúdos como: ortografia, pontuação e acentuação gráfica.

Já sobre as atitudes dos alunos, podemos afirmar que eles foram comportados e nos respeitaram durante todas as aulas; eles não eram alunos bagunceiros, mas alguns deles não foram cem por cento na frequência. Aqueles educandos, que frequentaram todas as aulas, tiveram um melhor desempenho na leitura, na ortografia, nas pontuações, na coesão e na coerência e também na escrita. Mas, aqueles que participaram poucas vezes das aulas, ainda continuaram apresentando dificuldades principalmente na escrita.

Nas atividades dentro e fora da escola os alunos foram colaboradores, participativos, atenciosos e sempre demonstravam interesse nas atividades propostas. As meninas apresentaram melhor desempenho na leitura, na oralidade, na escrita e na criatividade, já a maioria dos meninos não teve esse desempenho: só alguns deles tiveram bom desempenho na produção de desenhos. O melhor resultado dessa aplicação foi que os alunos tiveram o conhecimento de duas narrativas orais Tembé, que já tinham sido deixadas de ser contadas pelos mais velhos da aldeia onde aplicamos as duas lições.

Na aplicação das duas lições da cartilha, trabalhamos o letramento com os alunos e, nas aulas sempre fazíamos a relação dos textos estudados com a realidade dos alunos. Durante as aulas sempre buscávamos estimular nos educandos a leitura, a produção escrita, a interpretação de textos orais e escritos e também a produção de desenhos. Observamos que os alunos estavam muito tímidos e com dificuldade na leitura, na produção de textos escritos e oral. Após a aplicação das duas lições, observamos que as dinâmicas utilizadas durante as aulas e também os desenhos sobre as narrativas, ajudaram alguns alunos, a terem um bom desenvolvimento na oralidade, na produção escrita e na leitura.

Conclusão

Ao longo desses quatro anos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), adquirimos novos conhecimentos que contribuíram em nosso aprendizado enquanto acadêmicas desse curso. Com esses conhecimentos adquiridos, elaboramos um material didático específico com narrativas orais Tembé para ser trabalhado nas escolas indígenas do Alto Rio Guamá, mas especificamente nas turmas do 5º ano do ensino fundamental I. Material este que, também, poderá ser trabalho com todo o ensino fundamental. O objetivo da elaboração da cartilha foi deixar um material didático específico e de qualidade nas escolas indígenas do Guamá, para ajudar no fortalecimento e na manutenção das narrativas orais Tembé em nosso meio, visto que estas fazem parte da cultura do nosso povo, pois são elas que explicam o surgimento de algo tais como: o surgimento da lua, das festas tradicionais Tembé, do fogo, da noite, e outros.

Essas histórias ajudam a fortalecer, culturalmente, as sociedades indígenas. Para que essas histórias não desapareçam é importante tê-las sempre registradas para que as futuras gerações Tembé tenham acesso ao conhecimento que elas nos apresentam. Nesse contexto, a escrita, hoje, é uma das técnicas importantes para que nós, indígenas, possamos registrar nossos conhecimentos tradicionais.

A partir da aplicação do material, observamos que as narrativas orais Tembé devem ser mais valorizadas e trabalhadas dentro de sala de aula. Percebemos que os alunos, onde trabalhamos as duas narrativas, têm pouco conhecimento das narrativas orais Tembé. Mas, observamos que os alunos gostaram das narrativas estudadas. Portanto, foi muito importante repassar esses conhecimentos para ele, uma vez que essas narrativas já não estão sendo praticadas com frequência em nosso cotidiano. A escola hoje, em nossa comunidade, é um dos ambientes mais adequados para se trabalhar a valorização e fortalecimento das narrativas Tembé.

Concluimos aqui esse trabalho e sugerimos que outros pesquisadores indígenas Tembé que tiverem o interesse em fazer a tradução das narrativas, apresentadas no material didático para a língua indígena Tembé tenham, tem o nosso consentimento. Afinal, a elaboração desse material foi importante, pois foi o primeiro material didático construído e aplicado por nós, indígenas Tembé do Guamá e precisa ser traduzido para a nossa língua indígena.

Referências

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino/** Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michel Stubbs. - São Paulo: Parábola Editorial, (2002, p. 55). (Na ponta da língua; v. 02)

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, (1994, p. 9)

GUESSE, Érika Bergamasco. **Da Oralidade a Escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel_2011_130.pdf. Acesso em 29 jul. 2015.

KLEIMAN, Angela B.: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/** Angela B. Kleiman (Org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização/** Luiz Antônio Marcuschi. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

SILVA, Lília Brito da. **Letramento e Oralidade: uma abordagem etnográfica dessas práticas sociais** em Teresina-PI. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_173.pdf. Acesso em 27 jul. 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.454, set. 2005.

VI - AS TECNOLOGIAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Elisa Maria Pinheiro de Souza³²

Resumo

A atualidade se caracteriza por profundas e aceleradas mudanças devido ao crescente desenvolvimento tecnológico, o que suscita o repensar das concepções pedagógicas considerando o uso dos recursos tecnológicos e a construção de práticas que possibilitem aos docentes e discentes com a apropriação das tecnologias, a não fragmentação do conhecimento, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento e a conquista de diferentes saberes, contribuindo assim para a ressignificação da práxis pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Com tal perspectiva, este artigo aborda o uso dos recursos tecnológicos como potencializador do fazer pedagógico no espaço escolar, tendo por base observações empíricas e as ideias de autores como Tardif, Scuisato, Rodrigues, Freire, Fernandes e outros, inscritas nos resultados de estudos realizados por eles com focos diferenciados, mas convergentes para a temática maior – tecnologia e educação. Norteado pela questão – como está o espaço escolar em termos do desenvolvimento da prática pedagógica, diante do uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)? -, nele estão inscritas algumas reflexões sobre o uso dos recursos tecnológicos no espaço escolar enquanto instrumento de renovação da práxis pedagógica e de grande valia para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Fazer Pedagógico. Recursos Tecnológicos. Era Digital.

O Contexto Escolar: Alguns Apontamentos

Um retroagir no tempo, em termos das invenções humanas, resultará na constatação de que o homem, em diferentes épocas de seu processo evolutivo, tem buscado criar “coisas” que satisfaçam as suas necessidades. Tais criações têm impulsionado o surgimento de mudanças nos contextos sociais, situação comprovada com o vivenciar humano de diferentes épocas, as quais foram marcadas por características diferenciadas. Assim o foi na época do homem da pedra, do fogo, da coleta, da indústria e agora, das ferramentas digitais, da virtualização das atividades humanas. Da cultura individual e dependente, chegou-se à cultura interativa e participativa.

³²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Docente Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará.

A educação também foi afetada pelas mudanças dos tempos, pois em cada época, teve objetivos diferentes. Antes, na sociedade industrial, o ensino objetivava o treinamento, a memorização e as habilidades manuais, o que, de certa forma, impedia as pessoas de terem a liberdade de expressar seus pensamentos; agora, na sociedade digital as pessoas precisam pensar, refletir, desenvolver habilidades e competências que possibilitem a busca de soluções alternativas para problemas da atualidade. Com tal contexto é possível afirmar que a era digital requer um perfil renovado do ser humano e, consequentemente, de formas transformadas de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a escola não ficou alheia às transformações ocorridas na sociedade. Modificou-se também, pela busca da assunção de sua identidade e seus valores, da construção de uma visão de futuro e do comprometimento para e com a comunidade escolar e a sociedade. Essa modificação se consolida no favorecimento ao acesso à circulação das diversas informações, na criação de ambientes informatizados, na renovação da prática pedagógica, na busca de um processo educativo diferenciado.

Inúmeras modificações, motivadas pelo surgimento das tecnologias, têm alcançado muitas atividades da vida moderna. No âmbito do processo ensino e aprendizagem, tais modificações têm fomentado os atos de refletir e pesquisar entre os estudiosos da educação sobre as consequências das novas práticas sociais no processo, bem como, sobre o novo modelo de educação que emerge das exigências requeridas aos cidadãos, pelo meio social em termos específicos de aprendizagem, comportamentos e raciocínio.

A empiria divulga que o espaço escolar é, por excelência, o local desencadeador das aprendizagens e que, caso as TICs fossem associadas às práticas educativas, as interações sociais reais e sustentáveis seriam motivadas entre todos os sujeitos integrantes da comunidade escolar e, assim, o processo educativo alcançaria melhores resultados. Entretanto, não é possível esquecer a existência de entraves advindos das questões relativas à acessibilidade e disponibilidade dos recursos, pois nem todos têm acesso aos recursos tecnológicos da atualidade, além disso, no espaço escolar, alguns docentes ainda apresentam resistência diante do uso de tais recursos tecnológicos. Para agravar tal situação, destaca-se um ponto importante, a ausência de um profissional com qualificação adequada para utilizar os recursos tecnológicos disponíveis e, assim, tornar suas aulas atraentes e motivadoras. Scuisato (2014) acrescenta às resistências dos docentes ao uso dos recursos tecnológicos, a relação divergente entre a formação dos professores e a celeridade das transformações sociais em virtude da explosão tecnológica. Para tanto, afirma que:

As transformações sociais e tecnológicas acontecem muito rapidamente e a grande maioria dos docentes continua trabalhando da forma como lhes foi ensinado. Desta maneira, acabam conservando um modelo de sociedade que não propicia uma ruptura de paradigma, continuando a produzir professores pouco habilitados para o exercício profissional, com reduzida capacidade de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimentos. (Scuisato, 2014, s/p)

As palavras de Scuisato evidenciando o trabalho docente e, conseqüentemente, o *status* da formação inicial dos profissionais da educação, reafirmam as concernentes ao alerta de que muitos profissionais “[...] defrontam-se hoje com exigências de ordens diversas no sentido de incorporarem à sua prática em sala de aula as tecnologias de informação e comunicação” (Rodrigues, 2009, p. 1).

O autor, mesmo considerando os recursos tecnológicos como elementos inovadores e estimulantes do ambiente escolar, bem como integradores das diversas áreas do conhecimento, afirma que:

O universo das tecnologias de informação e comunicação apresenta-se – ou impõe-se -, nesse momento, como um imenso oceano, ainda inexplorado, desconhecido para muitos educadores; fascinante e cheio de possibilidades para outros. (Rodrigues, 2009, p.2)

A escola, por diversas razões, ainda resiste em reconhecer que o ato de inovar adentrou em seu espaço suscitando o repensar das práticas pedagógicas, contrapondo a afirmação do senso comum de que a aprendizagem escolar pode ser potencializada com a associação das TIC às práticas educativas, haja vista o estabelecimento de vinculações reais e sustentáveis de ética e cidadania entre os integrantes da comunidade escolar.

Dentre todas as invenções criadas pelos seres humanos, as tecnologias da atualidade são dotadas de grande importância, pois estão presentes, praticamente, em todos os contextos das atividades humanas, instigando a celebridade e o acesso às informações, ocasionando as mudanças no meio social, como também a evolução das formas de trocas de conhecimentos, das maneiras de registrar e expressar as ideias, em resumo, a sociedade contemporânea, na corrida contra o tempo, passou a exigir muito dos cidadãos, em termos do cumprimento de compromissos e necessidades. É o viver em um mundo em acelerado desenvolvimento.

A prática pedagógica se constitui como uma tradição, responsável pela identificação e caracterização da qualidade do trabalho docente, se consolida nas ações desenvolvidas no ambiente escolar, de forma rotineira-

ra, compreende as atividades planejadas pelos docentes com o objetivo de criar oportunidades que permitam o estabelecimento de relações entre o saber e o aprender tendo o professor como ponto chave em prol da transformação e representação da estrutura social vigente, possui múltiplas dimensões constituídas pelos sujeitos integrantes do ambiente escolar e pelas relações estabelecidas entre eles.

A literatura existente sobre a temática veicula o reconhecimento do uso de recursos tecnológicos como importante potencializador de aprendizagens, sempre com a observância de que, na prática pedagógica, existem variações, conforme os objetivos e intenções dos docentes, não podendo, assim, serem utilizados de forma deliberada e irrefletida. Difunde também, o fato de que, embora o universo dos recursos tecnológicos esteja presente, plena ou parcialmente, nos espaços escolares, a maioria dos professores resiste em utilizá-los, ou seja, alguns não aproveitam todo o potencial deles, embora a minoria explore, ao máximo, esse potencial, contribuindo assim para a integração das diversas áreas do conhecimento.

O avanço e aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos oportunizam a vivência de uma sociedade plural e instável, caracterizada pelas frequentes transformações, na qual a emissão das informações é instantânea, com circulação rápida e mundial, interferindo no contexto social. O vivenciar de uma época marcada por céleres mudanças requer das instituições de ensino o compartilhamento das transformações que emergem do meio social, afetando os modos de ser, pensar, sentir e agir das pessoas, exigindo de todos os cidadãos, o comprometimento com o planejar em termos de definição e organização de objetivos face ao futuro que se avizinha, bem como, o aperfeiçoamento e aprimoramento da qualificação, para que possam enfrentar os desafios que surgem nas práticas cotidianas.

Ontem, a sociedade vivenciou a “era das máquinas”, atualmente, com o surgimento dos bits, redes sociais online, tecnologia *mobile* vivencia a “era da inovação”, na qual são ampliadas as possibilidades de comunicação e de aprendizagem. Assim, se antes, o modelo de ensino se assentava no tripé professor, giz e quadro negro, hoje, ele está potencializado pelo domínio das ferramentas do mundo digital.

O artigo está estruturado em quatro tópicos. O primeiro configura-se nesta introdução, que, entre outras funções procura situar o leitor no contexto do tema. O segundo aborda reflexões sobre o fazer pedagógico, no tocante à relação teoria e prática e aos saberes docentes. O terceiro apresenta questões inerentes aos recursos tecnológicos na educação. O quarto tópico versa sobre o entrelaçamento da era digital e a prática pedagógica. Seguem a este as conclusões e as referências.

O Fazer Pedagógico

O significado do fazer pedagógico é bastante diverso, pois muda conforme os princípios em que está baseada a ideia do seu autor. Para Freire (2014), a expressão prática pedagógica pode ser adjetivada pela equivalente *prática dialógica*, na qual a construção do conhecimento é entendida como um processo de dupla autoria, no qual professor e aluno são direcionados para uma leitura crítica da realidade. Nessa mesma perspectiva Fernandes (1999) pensa a prática pedagógica como:

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (Fernandes, 1999, p.159)

A Relação Teoria X Prática

A sociedade atual, historicamente construída pelo homem, dialoga e interage com a diversidade por meio de linguagens plurais. É reproduzida pela educação, dotada da obrigatoriedade em fornecer respostas e interferir nas demandas oriundas dos diversos contextos, tanto que, para compreender o processo de ensino e aprendizagem é preciso considerar a inserção da realidade do contexto escolar na prática pedagógica.

O ensinar está intimamente ligado ao aprender, ou seja, ninguém sabe de ou sobre tudo, ninguém ensina o que não sabe, não aprendeu. O aprender é sinônimo de aquisição de conhecimentos por meio de diálogos, trocas de experiências e pesquisas.

A análise das práticas pedagógicas sempre indica a existência da dicotomia entre a teoria e a prática, bem como o círculo vicioso que envolve essa questão, pois a formação docente é construída antes e durante o caminho profissional e para tal, depende tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas na vida escolar. Nesta perspectiva, o profissional da educação para fundamentar seus pontos de vista e nortear suas atitudes, posturas e atuação precisa reconhecer e compreender as teorias existentes nas entrelinhas de sua prática, sem, no entanto, no exercício docente, enfatizar a teorização em detrimento da prática.

As contribuições teóricas pertinentes às questões do ensino e da aprendizagem surgem nos momentos de apropriação dos conhecimentos pelo docente, o que favorece a escolha da forma de trabalho e da estratégia que possibilitem a superação de dificuldades, a visualização de uma atuação com

qualidade e o surgimento de maiores probabilidades de reflexão e crítica sobre a prática docente. Na verdade, o docente se forma na relação teoria e prática, enquanto indivíduo se constrói em pleno estado de mudança a partir da ação e da reflexão.

O entendimento das diferentes concepções de aprendizagem não é construído apenas pela leitura dos escritos de teóricos sobre o ensino e a aprendizagem, mas implica na busca de uma ressignificação da prática educativa vigente em prol do favorecimento da aprendizagem dos educandos.

O saber docente é construído pela prática, mas também, pelas contribuições oriundas das teorias da educação, ou seja, a aquisição do conhecimento teórico é de fundamental importância, pois dele emergem diferentes pontos de vistas que subsidiam as tomadas de decisão relativas à compreensão de diversos contextos do cotidiano.

Barth (2003) apoiada na teoria sócio-histórica de Vygotsky afirmou:

“O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada”. (Barth apud Fiorentini; Sousa Jr.; Melo).

Assim, os professores precisam refletir sobre a constituição e interação dos saberes, que ratificam a prática do fazer docente.

Os Saberes Docentes

O saber docente para Tardif (2004:54) é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Com a perspectiva de pluralidade e a classificação associada à natureza de suas origens, às fontes de aquisição e às relações estabelecidas entre os saberes, o autor destaca a existência de quatro tipos de saberes, sustentáculos da atividade docente: Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais.

Os primeiros compreendem o conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Os segundos são os reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Os saberes curriculares abrangem os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplina-

res) e os últimos são os resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos professores, produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

O autor ressalta a posição de destaque dos saberes experienciais em relação aos demais saberes, justificando tal postura, pela relação de exterioridade mantida pelos professores com os demais saberes, haja vista que, diferentemente, mantém o controle da produção e circulação dos saberes experienciais.

O autor especifica a procedência dos saberes docentes, mas também reconhece a existência de um saber específico, resultante da junção dos quatro saberes, fundamentado e legitimado no fazer cotidiano da profissão: o saber profissional. Esse saber, para o autor, é um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Esse saber abrange, segundo Tardif, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência, os saberes pessoais e os saberes instrumentais (meios concretos de realização, tais como o manuseio de livros, apostilas, fichas, programas de computador, etc.).

Para o autor, os saberes dos professores possuem uma característica temporal, ou seja, suas fontes de aquisição não se restringem ao momento presente, abrangem, de forma igual, às experiências do presente e as do passado. Eles são incorporados à prática profissional dos docentes por processos de socialização, em geral, pelas experiências de socialização pré-profissional ou profissional.

São inegáveis as profundas e aceleradas mudanças na sociedade atual devido ao crescente desenvolvimento tecnológico, o que suscita o repensar da educação em termos do fazer pedagógico. Urge a (re)construção de concepções pedagógicas, agora considerando o uso das TICs, para subsidiar práticas promotoras do currículo escolar, favorecer a apropriação crítica destas tecnologias, contribuir para a inclusão digital e enfatizar significativamente a prática pedagógica.

Os Recursos Tecnológicos e a Educação

A literatura circulante sobre as tecnologias enuncia que elas são caracterizadas por tecnologias de informação, de comunicação, de interação ou interativas, de colaboração ou colaborativas.

As tecnologias de informação abrangem as formas de geração, armazenamento, veiculação e reprodução das informações e as de comunicação abrangem a difusão das informações. A associação delas induz o surgimento de novos ambientes interativos de aprendizagens.

A tecnologia interativa é traduzida pela concomitância na codificação e decodificação das mensagens, pelo emissor e receptor. Vídeo interativo, televisão a cabo, programa multimídia e internet são exemplos de instrumentais das tecnologias interativas. São caracterizadas por colaborativas, as tecnologias que facilitam as interações entre pessoas e o mundo, as quais com o uso de diferentes linguagens promovem diferentes tipos de aprendizagens.

A origem do termo “mídia” é inglesa “*media*”, versão simplificada de “*mass media*” expressão utilizada para referência aos meios de comunicação em massa.

Com o advento da internet, a mídia extrapola o âmbito de interesse das grandes empresas de comunicação, passando a ser mais heterogênea em termos de interessados. Consiste no conjunto de diversos meios de comunicação, suportes de difusão da informação, meios intermediários de transmissão de informações.

O universo midiático abrange diferentes plataformas (meios) como o rádio, o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, a imprensa, os satélites de comunicações, os meios eletrônicos e telemáticos de comunicação. Atualmente, as mídias abrangem duas categorias: analógica e digital. A primeira corresponde ao processo de comunicação unilateral, no qual inexistente a possibilidade de *feedback* do receptor; a digital, desenvolvida a partir do advento da internet, facilita a interação instantânea entre emissor e receptor das informações. Dentre as mídias sociais, também conhecidas por redes sociais, destacam-se o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Blogs*.

Nesse contexto é preciso destacar que a combinação de texto, som, imagem, animação, gráficos, vídeo para a transmissão de ideias e mensagens é denominada de **Multimídia**. Essa combinação impulsiona os atos de lembrar, ver e escutar motivando a interatividade e a retenção das mensagens, sendo definida na área educacional como utilização de recursos tecnológicos.

Pierre Lévy (1996), a cibercultura é o reflexo da “universalidade sem totalidade”, promotora da interconexão generalizada, embora abranja a diversidade de sentidos, o que dissolve a totalidade. Para ele, o virtual é uma nova modalidade de ser, compreendida via a virtualização³³, ou seja, na grande rede formada pela interconexão mundial de computadores, onde cada nó, sempre renovado, se constitui como fonte de heterogeneidade e diversidade de assuntos, abordagens e discussões. Nessa perspectiva, para o autor ciberespaço é:

É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a

³³ O processo de criação de uma representação com base em software, ou virtual, de algo como aplicativos virtuais, servidores, armazenamento e redes.

infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999. p. 17).

Nesse espaço, representado pela tela de um computador, o texto é denominado de hipertexto, definido por Lévy (1999, p. 56 apud Soares, 2002, p. 150) como “um texto móvel”, lido de forma multilinear, multi sequencial, com o acionar de links ou nós, responsáveis pelo surgimento de telas e, com elas, inúmeras possibilidades, sem a ocorrência de ordem predefinida.

O **hipertexto**, usado no contexto de “navegação” pelas páginas da WEB, é conceituado como texto com várias entradas, no qual o leitor/navegador escolhe seu percurso pelos links³⁴.

Ao lado da concepção do hipertexto como realidade dos contextos digitais, existe o conceito do texto multimodal no âmbito da leitura e da escrita, como construção textual realizada com a utilização de diferentes modos de representação, ou seja, de textos verbais e não verbais, da junção de elementos alfabéticos e imagéticos

As TICs correspondem ao conjunto de recursos tecnológicos que, na atualidade, interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres humanos. No âmbito educacional, a presença delas é direcionada para os processos de ensino e aprendizagem em contextos formais e não formais de educação, recebendo a denominação de tecnologia educacional (TE).

Os recursos tecnológicos são oriundos do contexto tecnológico e sua utilização objetiva um determinado propósito. Podem ser tangíveis, como computador, televisão, rádio, impressora, materiais impressos, data show, etc... e intangíveis, como sistema, aplicação virtual, etc.... Eles têm sua importância reconhecida na vida social e prática do homem, a qual repercute no âmbito escolar, atualmente, constituído por uma geração de alunos que vivencia a era digital, contexto que suscita o preparo do professor para a utilização deles como suportes em prol da transformação de sua práxis pedagógica e de um processo de aprendizagem mais criativo e ativo.

Os recursos tecnológicos utilizados na educação são classificados em síncronos e assíncronos. Os primeiros contemplam a interação em tempo real (conexão simultânea) dos integrantes do processo ensino aprendizagem. Os outros contemplam a interação, independente de conexões simultâneas, ou seja, os participantes contribuem em seu tempo, obtendo as devidas respostas em momento posterior. Assim, os dois tipos de recursos se diferenciam pela maneira de interagir e pela temporalidade. Telefone, *chat*, vídeo confe-

³⁴Portas virtuais que se abrem caminhos para outras informações.

rência, webconferência são exemplos de recursos síncronos; *e-mail*, fórum de discussão, questionário, tarefa e *wiki* ou texto colaborativo, exemplos de recursos assíncronos.

Chat é caracterizado como encontro virtual, o qual, devidamente orientado, possibilita, dentre outros, discussões sobre um tema, esclarecimento de dúvidas, entrevista coletiva, questionamentos progressivos e troca de informações. **Tele aulas**, consideradas por Moran (2007), em termos de modalidade de ensino, uma transição entre o presencial e o da modalidade a distância, são aulas transmitidas ao vivo, em tele salas localizadas em diversos lugares do país, assistidas pelos alunos sob a supervisão de um tutor ou professor presencial. A **Webconferência**, integrando áudios, vídeos, textos e ilustrações, possibilita a realização de aulas pela internet, com a comunicação realizada por áudio, vídeo *chat*, transferência de arquivos, apresentação de slides ou outros documentos.

Fórum de Discussão, com a mediação do professor, favorece a discussão de determinados temas, visando o aprofundamento dos mesmos e a troca de informações para além do espaço de sala de aula. O uso do **Wiki ou Texto Colaborativo** possibilita os trabalhos em grupo, direcionados para a construção coletiva de um texto. O **Questionário** se constitui como atividade criada no **AVA** (ambiente virtual de aprendizagem) com o objetivo de avaliar virtualmente, verificar aprendizagens, estimular reflexões, possibilitar revisões de conteúdos, organizar estudo de textos; é composta por questões (múltipla escolha, verdadeira e falso, resposta breve, resposta numérica, associação e descrição) elaboradas pelo professor, com avaliação automática pelo sistema e com ou sem definição de prazo para sua realização. **Tarefa** é um recurso que permite a obtenção de orientações do professor sobre o desenvolvimento de um trabalho ou atividade, possibilitando, também, o envio de arquivos, a edição e alteração de um texto na disponível na rede.

A Era Digital e a Prática Pedagógica

Muito antes, a humanidade vivenciou a era da agricultura, substituída pela industrial da qual emergiu a era digital. É o avanço das técnicas monitorando as transformações da sociedade, indicando os ciclos que marcaram a história da humanidade, em termos de ideias, ações e pensamentos.

Os avanços tecnológicos constituem a chamada **era digital, refletida** na propagação de um meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet - o *ciberespaço*. Também chamada de era da informação é representada por uma nova forma de produzir e transformar os espaços, com a especificidade incidindo na integração mundial via internet em termos da difusão de formas de cultura e saberes. Nela, é ampliada, em ritmo exponencial,

a velocidade dos fluxos sociais, culturais, linguísticos e outros.

O uso dos impressos e a figura do professor com perfil de detentor do saber caracterizaram a escola de antigamente. Com o surgimento da internet, a situação se transformou e as mudanças no âmbito educacional foram inevitáveis, tanto que o contexto social vivencia uma era de crescimento, momento em que é possibilitado a todos o acesso às informações de forma irrestrita.

O contexto escolar também sofreu e ainda se encontra passível às modificações, que influenciam o processo ensino e aprendizagem. O professor deixou de ser a única via de acesso ao conhecimento, passando a mediar a aquisição do conhecimento pelo aluno; o aluno assume um papel ativo na construção de seu conhecimento; o consumo de informações, que antes era linear e sequencial passa a ser predominantemente hipertextual; a maioria das funções do quadro negro foi substituída pelo oferecido nas telas do computador. Nessa perspectiva, a fluência digital dos alunos se ressalta, enquanto o professor busca entender e aprender as inúmeras ferramentas e plataformas digitais para realizar tarefas no espaço digital.

O entendimento de toda essa mudança ocorrida pelas ferramentas digitais, funcionamento e possibilidades de uso se constitui como educação digital, a qual, atualmente serve de suporte para a educação formal, afinal o mundo de ontem está absorvendo o mundo digital.

No espaço escolar é veiculada a legislação específica da área educacional (BRASIL, 1999) sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o que aumenta a informatização das unidades escolares, sendo a aula expositiva com apoio do quadro negro substituída por outras práticas. O professor, reconhecendo o avanço tecnológico existente na sociedade e as modificações no ambiente escolar, passa a agir de forma reflexiva e a buscar conhecimentos sobre as tecnologias para subsidiar o desenvolvimento de uma prática com base na ampliação dos ambientes de ensino e na interdisciplinaridade, com vistas à unidade do saber e o compartilhamento com os alunos.

O professor, diante da mudança em relação ao tempo, espaço e a comunicação com os alunos, em termos de sua prática, combina a efetivada anteriormente com outra, assumindo o papel de estimulador e dirigente das pesquisas, viabilizando a ampliação do espaço interativo, ou seja, da sala de aula para o virtual. Tal postura motiva o despontar de diversas opções metodológicas para o desenvolvimento de seu trabalho, seja de forma presencial ou virtual. Surge assim, a prática docente assentada no trabalho colaborativo, que tem como exemplo, a criação um espaço virtual de referência, cujo formato, postagem e atualização fica ao cargo dos alunos, podendo ser sites individuais ou de pequenos grupos.

Conclusões

A articulação entre teoria e prática é fundamental no fazer pedagógico, pois impulsiona o refletir sobre a prática educativa *versus* o processo de construção de conhecimento e, conseqüentemente, a promoção de mudanças em prol de uma atuação docente que contribua, efetivamente, para a aprendizagem dos alunos. As teorias são importantes e necessárias para o embasamento científico do professor e devem nortear a prática docente no ambiente escolar.

O processo educacional, atualmente, busca atender aos reclames dos avanços tecnológicos vivenciados pela sociedade moderna. Assim, os parâmetros norteadores do ensino tradicional sofrem mudanças nas formas de organização e desenvolvimento do ensino, iniciando a caminhada com o apoio das ferramentas tecnológicas, transformando a antiga sala de aula em ambiente de ensino renovado e viabilizando a melhoria da qualidade do ensino com o uso dos recursos multimídia.

Alguns professores, ainda não se sentem seguros em inovar suas práticas, embora reconheçam que na prática pedagógica são reveladas as marcas do ensino e da aprendizagem e que a tecnologia em diversas áreas da educação é um fato que suscita desafios em prol do desenvolvimento de competências e habilidades e, conseqüentemente, propicia a construção do conhecimento de forma diferente da habitual. Tal reconhecimento irá impulsionar, muito brevemente, o uso dos recursos tecnológicos com o objetivo de transformar o fazer pedagógico em termos de uma atuação ativa e crítica.

Os recursos tecnológicos, quando utilizados como ferramentas pedagógicas, auxiliam o professor em sua prática e viabilizam a possibilidade do aluno ser sujeito ativo e construtor de seu conhecimento, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, é preciso lembrar que em muitas unidades escolares, em específico, nas do âmbito público, a disponibilidade desses recursos é escassa, tal como é precário o domínio das ferramentas do mundo digital, contrapondo-se ao veiculado pela legislação vigente que versa sobre o estudo e a inserção das tecnologias da comunicação e da informação nos currículos, bem como o uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, com vistas às demandas sociais atuais e futuras trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação.

O uso das TIC no ambiente escolar deve ser adequado ao objetivo de promover a qualidade do ensino, via o desenvolvimento de práticas pedagógicas renovadas, distantes das transmissões, repetições e memorizações de conteúdos. Devem propiciar ao aluno a possibilidade de construir o conhecimento de forma ativa e criativa e estar em consonância com a realidade social que requer a formação de indivíduos capazes de enfrentar as mutações constan-

tes da sociedade. Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve ser adequado ao desenvolvimento dessas práticas, nas quais o uso das TICs enquanto ferramentas complementares às atividades de ensino habituais devem contribuir para a geração de redes de conhecimento, caracterizadas pelas relações entre os sujeitos que partilham as informações e o conhecimento.

É inegável que a área educacional é beneficiada com avanço tecnológico, em termos de recursos e conectividade. Como marca inconteste da atual realidade social, a tecnologia tem propiciado saltos na qualidade do ensino, consolidados pela renovação da sala de aula, enquanto espaço de ensinar e aprender.

É notório que o grau de aproveitamento dos estudos, em grande parte, resulta do nível da relação existente entre professor e aluno e a tecnologia com suas possibilidades surge na forma de mais um canal de comunicação, diferente do usado habitualmente no efetivar das interações e viabilizador de uma aproximação maior entre docentes e discentes.

Com o uso dos recursos tecnológicos as aulas se tornam mais interessantes, motivando o despertar do interesse dos estudantes e, conseqüentemente, potencializando o desempenho escolar de forma significativa, pois, o rol de possibilidades incita a abertura de outras fontes de informações, instigando a curiosidade do indivíduo e, conseqüentemente, a busca pelo conhecimento, que ultrapassa os umbrais do ambiente escolar.

Com a inserção dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, o professor é valorizado, pois a tarefa docente consome bastante tempo do profissional da educação, mas com a exploração e uso adequado das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, propicia a ele grande economia do tempo.

Na verdade, alunos e professores recebem suas cotas de benefícios. Tudo isso sem esquecer que aulas interessantes motivam professores e alunos a “querer mais”, viabilizando assim, a minimização dos índices da evasão escolar, grande percalço da educação brasileira.

As tecnologias com uso adequado às situações educacionais viabilizam o desenvolvimento de diferentes habilidades e, conseqüentemente, a construção de significativos conhecimentos. Tal perspectiva instiga a inserção cada vez maior das tecnologias no contexto escolar, o que provoca mudanças nas maneiras de conceber o papel da escola diante do instrumento educacional, a serem mediatizadas por um processo participativo e contextualizado.

A incorporação das TICs pelo ambiente escolar deve observar espaços apropriados para o desenvolvimento de e atividades, como também, a apropriação e uso dos instrumentos com propriedade e clareza de seus fins e potencialidade e as posturas de professores e alunos tendo em vista o cresci-

mento da comunidade em termos da inclusão digital, afinal o meio digital e interativo viabiliza o acesso ao conhecimento a construção e difusão de suas ideias e construções.

Nos dias atuais, o professor tem as tecnologias como aliadas, no âmbito cultural, científico e tecnológico. Como condutor do ensino e aprendizagem escolar e com o apoio das ferramentas tecnológicas é facilitado o seu trabalho em propiciar aos alunos a aquisição de competências e habilidades em um ambiente de aprendizagem interativa em prol da construção do conhecimento, tendo em vista o enfrentamento do modo de viver do mundo contemporâneo.

Referências

ABRANCHES, Sérgio Paulino; CAVALCANTE, Patricia Smith. **Impactos do uso das TICs na formação dos educadores**. Disponível em: <http://cerebro-pedagogico.blogspot.com.br/2009/11/impactos-do-uso-das-ticsna-formacao.html>. Acesso em 23/06/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165

FIORENTINI, Dário; SOUSA JR., Arlindo José; MELO, Alves Gilberto F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

IRA Shor e Paulo Freire. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

MACEDO, Tangreys Ehalt; FOLTRAN, EleniceParise. **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a edu-**

cação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>. Acesso em 23/06/2019.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013

REZENDE, Flávia. **As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista**. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/13/45..> Acesso em: 29/06/2019.

RODRIGUES, Nara Caetano. Tecnologias de Informação e Comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.1(1-22), 2009.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. **Mídias na educação**: uma proposta de potencialização e dinamização da prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. UNB/UEG: Brasília, 2014. Disponível em: . Acesso em: 23/06/2019.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VII – GÊNEROS TEXTUAIS POÉTICOS E METALINGUAGEM NA RELAÇÃO ENSINO/APRENDIZAGEM INFANTOJUVENIL

Wenderson Expedito Araújo de Lima³⁵
Marco Antônio da Costa Camelo³⁶

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino de poesia na escola e a forma como as manifestações artísticas podem ser associadas a este ensino. Para tal optou-se em focar a razão do estudo no campo semântico da metalinguagem. O escopo teórico partiu dos trabalhos de Glória Pondé, Regina Zilberman e Nelly Novaes Coelho na compreensão do universo lúdico da criança bem como nas estratégias metodológicas de ensino de poesia e seus desdobramentos em sala de aula. A percepção das esferas teóricas da linguagem dialógica e polisêmica ficaram a cargo da teoria da análise do discurso de Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva e Roland Barthes bem como os conceitos de metalinguagem e interfaces artísticas.

Palavras-chave: metalinguagem, interpretação, poesia, interface, ensino.

Notas Iniciais

O artigo em questão envida discorrer sobre o processo de construção poética a partir dos eixos semânticos da Metalinguagem, levando em conta o processo de interpretação textual aplicado aos alunos do ensino fundamental em uma unidade escolar do município de Castanhal-Pa. Neste processo foram utilizados os seguintes eixos norteadores teóricos: Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman com seus trabalhos direcionados para a compreensão do universo lúdico literário infantojuvenil, Glória Pondé com os direcionamentos epistemológicos no que concerne às formas de utilização da metalinguagem no processo associativo da interpretação textual.

O trabalho centralizou-se no seguinte objetivo geral:

- Estudar os aspectos da Metalinguagem Poética na interpretação de textos infantojuvenis.
- Alinhavaram-se a partir desta ideia central os objetivos específicos:

³⁵Discente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL/UEPA.

³⁶ Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL/UEPA.

- Analisar o processo de compreensão da Metalinguagem de alunos do ensino fundamental.
- Orientar a análise e interpretação textual de poesias do cancioneiro literário brasileiro.
- Aplicar em sala de aula os principais preceitos norteadores da interpretação poético-literária no eixo fundamental de ensino.
- Incentivar a leitura literária em alunos do ensino fundamental.

Justifica-se a presente investigação pela necessidade de se trabalhar em sala de aula com os elementos direcionadores do processo: leitura, escrita e interpretação. A Metalinguagem, enquanto bússola orientadora das relações metafóricas apresentadas pelo texto poético, foi alvo, como já dissemos anteriormente, para que o trabalho de referência metatextual pudesse ser aplicado aos discentes.

A seguir, na primeira seção, discorreremos sobre as bases teóricas que compuseram o escopo deste artigo.

Tecendo os Fios da Metatextualidade

As discussões acerca da relação literatura e outras formas de expressão artística foram tomando os mais variados caminhos e extensões nas últimas décadas. O processo de adaptação artístico-literário esteve quase sempre no topo das atenções, transformando-se em um universo temático no qual, a cada dia, surge mais mistério a desvendar.

Literatura e produção artística têm, ao longo dos tempos, tentado desenvolver uma relação de cumplicidade e ajuda mútua. Nos últimos anos, essa relação vem se estendendo com os mais diversos propósitos, seja produzir filmes a partir de uma obra ou utilizá-la como inspiração para novas narrativas, produzindo algo a partir do já existente, seja na utilização da linguagem poética como forma de manifestação interpretativa e expressiva.

Os meios de comunicação têm o poder de transformar uma obra literária em superprodução cinematográfica divulgando-a e ao mesmo tempo transformando-a em narrativas triviais. Assim como adaptar o universo poético às mais diferentes formas de educar crianças no que concerne a eixos temáticos. Às vezes, ao assistirmos a um filme, temos a impressão de que já o vimos antes ou presenciamos uma de suas melhores cenas anteriormente. Isso porque a literatura tem fornecido bases profundas que a produção cinematográfica não consegue disfarçar em suas estruturas de superfícies, tornando-se inegável a existência de um contínuo diálogo entre esses dois veículos de comunicação.

Segundo Pondé (2019), a estrutura profunda é um gesto semântico, conjugando um sentido a um modo de dizer, destinado a doutrinar pessoas sob a aparência de diversão (...) ela corresponde ao inconsciente do texto quando constitui e operacionaliza o inconsciente do leitor.

Em outras palavras, é através de sua estrutura profunda que uma obra torna-se legítima e imortal possibilitando o surgimento de outras obras que de alguma forma trazem em si esta estrutura já formada embora revestida de inúmeros aparatos que podem dificultar reconhecê-la.

As relações da literatura com as artes visuais, a mídia eletrônica e a música, por exemplo, vêm despertando cada vez mais o interesse de críticos e teóricos da área. A literatura é um sistema integrante do sistema cultural mais amplo, estabelecendo diversas relações com outras artes e mídias”.

São essas relações que permitem fazer da literatura uma das principais fontes de inspiração para a produção cinematográfica e artística em geral. Caracterizando com isso, um campo fértil da metalinguagem. Por meio da adaptação, inúmeras narrativas são “recriadas” e “reapresentadas” ao público como sendo inéditas, pois são muitos os instrumentos tecnológicos que favorecem tal recriação. A adaptação é parte de uma teoria geral da repetição, já que narrativas são de fato repetidas de diversas maneiras e em meios artísticos ou culturais distintos.

Nesse caso, podemos dizer que as estruturas superficiais encarregar-se-ão de dar feições diferentes à mesma narrativa - embora nem sempre isso seja possível, o que possibilita a existência de infinitas formas de narrativas triviais. As adaptações de obras literárias para veículos audiovisuais constituem um processo cultural complexo que tem sido alvo de incontáveis discussões tanto pelo seu nível de abstração quanto pelo seu caráter inovador.

O processo de adaptação, portanto, não se esgota na transposição do texto literário para outro veículo. Ele pode gerar uma cadeia quase infinita de referências a outros textos, constituindo um fenômeno cultural que envolve processos dinâmicos de transferência, tradução e interpretação de significados e valores histórico-culturais.

É essa transferência de valores histórico-culturais que permite a proliferação de inúmeras narrativas artísticas. Não se pode esperar um século XXI com as mesmas imagens do século XIX. E essa possibilidade de troca de imagens foi a grande conquista da literatura e suas interfaces, posto que se reflete na narrativa moderna, por meio das técnicas da montagem, da colagem, da interpretação teatralizada, de peças musicais etc. Essa capacidade que as artes têm de dialogar, fazer montagem e colagem permite um número infinito de produções. As expressões da metalinguagem, representam, sobremaneira, um trabalho de investigação que visa analisar o processo de adaptação como

dialogismo intertextual na produção de novos textos. Caracterizando uma espécie de ressignificação do texto original.

Cito a cena da Oração aos Proscritos do Victor Hugo presente na obra *Notre Dame de Paris* adaptada pelos estúdios Disney como *O Corcunda de Notre Dame*. Cito *Doutor Jivago* como uma obra literária precursora que trouxe para o cinema o lirismo e as agruras da guerra soviética, embalado por um tema musical que atravessou gerações e mantém-se com um clássico do tipo “cult movie”, refiro-me aqui ao antológico *Tema de Lara*.

Analisando a cadeia de signos envolvida na adaptação filmica de uma obra literária, Coelho (2018, p.7), discute as relações entre literatura e cinema em um nível teórico e prático. Segundo ela, “(...) com uma imagem visual, o espectador tem a ilusão de perceber objetos representados como se fossem os objetos mesmos, mas com a linguagem escrita, o leitor pode criar sua própria imagem mental dos acontecimentos narrados (...)”

Assim, a realidade física de uma imagem visual, no caso de um filme, é um jogo de luz e sombras que transmite uma ilusão da realidade, uma ilusão produzida por um aparato complexo que desaparece no processo de produção. A imagem é uma representação analógica, descontínua e icônica da realidade, enquanto a linguagem verbal é uma representação não analógica, descontínua e basicamente simbólica da realidade (Zilberman, 2019, p.46).

Podemos assim dizer que uma das grandes diferenças entre a linguagem visual e a escrita está na forma como elas se apresentam ao receptor. A primeira traz em si uma mensagem objetiva, quase fechada para a participação do telespectador; a segunda está sujeita a participação ativa do leitor, podendo este desempenhar um papel único na construção do sentido da mensagem.

Muitas foram as tentativas de explicar a comunicação filmica em termos de categorias desenvolvidas pela linguística para estudar a linguagem verbal. Essas tentativas giravam em torno da noção de dupla articulação, uma das principais características da linguagem verbal, e que serve para distingui-la de outras linguagens, dentre elas a cinematográfica.

Metalinguagem Literária e Linguagem Verbal – Uma díade polissêmica

A primeira articulação da linguagem verbal é a de unidades significantes mínimas, morfemas. A segunda articulação é a de unidades distintivas mínimas, fonemas. Dessas duas breves definições pode-se ver que a segunda articulação opera no nível do significante, o nível de forma vocal ou escrita, ou seja, ela não tem dimensão semântica. A primeira articulação, por outro lado, opera no nível do significante ou significado. De acordo com Metz, o cinema não é composto de unidades que correspondem à primeira e tampouco à segunda articulação da lin-

guagem verbal. O cinema não possui segunda articulação porque diferentemente da linguagem verbal o significante está muito próximo do significado, isto é, o significante de uma imagem é para todos os fins e propósitos o significado.

Dessa forma, podemos dizer que a poesia e as interfaces artísticas representam uma linguagem autóctone por ter como característica principal a comunicação. No entanto, não constitui uma língua porque não pode ser reduzido a unidades mínimas além do nível da imagem e não tem signos no mesmo sentido da linguagem verbal. Metz postula que o filme é “linguagem sem língua” e que a imagem é um exemplo de fala. Para ele, o cinema é inentemente incapaz de significar, a não ser através da reprodução de objetos do mundo real. A literatura significa enquanto o cinema expressa.

Na década de 20, Bakhtin, analisando os procedimentos de criação de linguagem no romance, aponta a inter-relação dialógica e híbrida de diversas vozes em um único texto. Destaca, ainda, a estilização como a forma mais característica de dialogismo interno, salientando que a consciência linguística, iluminadora da recriação, estabelece para o estilo recriado, uma importância e uma significação nova. Essa linguagem esteticamente diferente aparece como ressonâncias particulares: alguns elementos são destacados, outros deixados na sombra. Bakhtin desenvolveu importantes conceitos e deu início a uma nova era para os estudos linguísticos e literários.

A partir da compreensão dos fenômenos de polifonia e de dialogismo, pensado e desenvolvido por Bakhtin, Kristeva (2018) formula, 40 anos mais tarde, o conceito de intertextualidade segundo o qual todo o texto é um “mosaico de citações” que absorve e transforma um texto em outros. Kristeva denomina intertextualidade como a transposição de um ou vários sistemas de signos noutro sistema de signos estendendo a noção de dialogismo também aos sistemas simbólicos não verbais.

Como podemos perceber, o conceito de intertextualidade vai além da polifonia de Bakhtin, pois leva em conta não só o texto literário, mas todo e qualquer texto verbal ou não, sem recorrer aos conceitos tradicionais de autoria, que colocava o autor como única fonte do texto. À forma da intertextualidade, o ato de escrever é sempre uma interação que traz ou desloca, para o primeiro plano, textos ou traços de vários textos de forma visível ou não.

Assim, não podemos deixar de mencionar que um texto funciona como eco das vozes de seu tempo, da história de um grupo social, de seus valores, crenças, preconceitos, medos e esperanças. As relações intertextuais nos evidenciam que um texto literário não se esgota em si mesmo, ou ainda, um texto pluraliza seu espaço nos paratextos, multiplica-se em interfaces, projeta-se em outros textos ou repetem-se em alusões, plágios, paródias e citações. A intertextualidade, confirmada na literatura pelos temas retomados, eternizando

e dando nova feição aos mitos e as emoções humanas, comprova que os textos se completam e se inter-relacionam. No entanto, a complexidade apresentada em certos territórios textuais levou alguns teóricos a examinar, de forma mais detalhada, os diversos processos nos quais um texto está inserido.

Qualquer texto é novo tecido de citações passadas. Pedacos de código, modelos rítmicos fragmentos de linguagens sociais etc., passam através do texto e são redistribuídos dentro dele, visto que sempre existe linguagem antes e em torno do texto (Barthes, 2018, p.49).

O processo de adaptação pode ser discutido em diferentes aspectos. O termo “adaptação” tornou-se popular no contexto cinematográfico para identificar películas cuja obra cinematográfica não se apoiava em um roteiro original e o público podia identificar nos letreiros, em cartazes, nos cinemas, o subtexto, ou fórmulas como “adaptado de...” ou “inspirado na obra de...”.

A crítica estava voltada, sobretudo para ângulos referentes à traição, à deformação, à violação e à vulgarização da obra original, o que levaria sempre a discussões acerca da “infidelidade”. É aceitável que a maioria das traduções se intitule hoje adaptações levando ao conhecimento o fato de que em toda intervenção, desde o momento em que se está traduzindo uma obra original até o trabalho de reescritura dramática dessa obra, estamos diante de uma recriação; ou seja, a transferência das formas de um signo para o outro nunca é inocente.

Transformar ou transpor uma obra de um gênero em outro implica em fazer uma adaptação cujo objeto é um conteúdo narrativo mantido mais ou menos fielmente, com diferenças às vezes consideráveis.

O mesmo não ocorre quando a estrutura discursiva passa por uma transformação radical, ou seja, quando o dispositivo da enunciação é inteiramente diferente do original, como, por exemplo, a transposição de um romance para o cinema. Novaes (2018), sintetiza a relação estrutura discursiva e processo de análise como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto com um objeto de análise, em cujas propriedades semântico-literárias podem ser examinadas a partir de uma instrução intencional. Nesse sentido, Metatextualidade é o nível de dedução metafórica de um texto com tudo o que o circunda.

Considera-se, também, a capacidade de analogia de estabelecer relações comparativas de significado, de estruturalizar o texto com outras possibilidades, por exemplo, relacionar texto e cinema, texto e imagem, etc. Ou da relação entre os elementos metafóricos presentes apenas no texto.

Por que ler poemas? – Uma reflexão semântico-literária no universo infanto-juvenil

Brincar com palavras, sons e sentidos. Uma fórmula a ser destrinchada

no universo semântico infanto-juvenil. Para Bakhtin (2018), as dinâmicas sociais se organizam e se efetivam por meio de práticas discursivas que se dão por meio dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Portanto, o ato de interpretar por ser uma expressão lúdica humana, é perfeitamente encampada pela esfera da interpretação poética, pois caracteriza-se por ser um ramo muito forte da metalinguagem.



Os poemas convidam o leitor a jogar com os sons e sentidos das palavras. Para as crianças, assim como para muitas pessoas, a poesia é rima, é algo bonito, é como uma brincadeira. Poema é a poesia em palavras e costuma ser identificado por sua forma gráfica com versos e estrofes.

Porém um de seus aspectos mais importantes é a capacidade de chamar atenção sobre si mesmo, ou seja, sobre a sua linguagem. Compreender o papel das rimas e jogos de palavras na construção dos sentidos do poema, interpretá-los, levando em consideração os efeitos gerados pelas palavras é uma das molas propulsoras do processo de agregação metalinguísticas nas fases de apropriação do contexto literário e de suas interfaces.

Textos poéticos e Escola – Um espaço dialógico de interpretação

A leitura de poemas pode proporcionar às crianças momentos de intenso prazer no contato com a linguagem. O trabalho com poemas é, portanto, possível e desejável, pois favorece que se criem situações didáticas com o uso de textos significativos e contribui para o processo de aprendizagem da leitura na medida em que os aspectos sonoros, a linguagem usada, o aspecto formal, assim como a literalidades desse tipo de texto, possibilitam que as crianças reflitam sobre as relações entre o oral e o escrito.

O exercício da interpretação poética em sala de aula se dá por meio da matéria-prima do poema que é a sonoridade estabelecida pela fruição textual. A forma gráfica do texto em versos e estrofes favorece a atenção e sua memorização e permite o exercício da recitação. Essas características proporcionam uma série de aprendizagens às crianças. Pode-se propor o trabalho com poemas em três formas distintas:

- Escutar com ênfase na relação entre a oralidade, a voz falada e a musicalidade.
- Ler com ênfase na visualização da linha, do verso, do parágrafo e da estrofe.
- Produzir poemas tanto por meio da reescrita como também da criação.
- Praticar a interação linguagem e interpretação utilizando os campos semânticos metalinguísticos.
- Associar formas de manifestação e interfaces artísticas ao fazer literário.
- Entender as manifestações dialógicas apresentadas pelos eixos literários.
- Integrar o leitor as formas lúdicas de apresentação do texto literário poético e em prosa.
- Combinar a ação poética ao fazer semântico da interpretação.

A poesia desenvolve reflexão e a criatividade nos alunos. A poesia tem sido cada vez mais esquecida nas práticas de sala de aula.

Dos tipos de poemas: lírico, drama e épico, o primeiro tende a ser o mais comum nas vanguardas poéticas brasileiras. O gênero lírico é complexo, cheio de subjetividade, passível de diversas interpretações e, provavelmente, é por este motivo que a poesia tem sido deixada de fora da sala de aula.

Para tal o trabalho do professor precisa levar em consideração a pluralidade semântica que a metalinguagem pode proporcionar. Ou seja, o professor deve ser inventivo e associar planos de regência interpretativa com o aluno.

No entanto, o motivo pelo qual se descarta o poema como ferramenta pedagógica é o mesmo pelo qual deveria fazer parte do cronograma de ensino do professor, uma vez que a poesia exercita a reflexão e a memorização.

Pondé (2019) tece comentários a respeito da poesia na Antiguidade, época em que esta era usada como entretenimento, ritual, filosofia; os poetas eram vistos e entendidos como pessoas sábias, detentoras de um universo híbrido de conhecimentos e de expressões artísticas. Há, portanto, necessidade urgente de se resgatar o prazer encontrado em se trabalhar a poesia e quebrar o tabu escolar de que é difícil trabalhar com poemas.

O professor pode começar recitando um poema curto ou apenas alguns

versos e fazer perguntas aos alunos a respeito do texto, como por exemplo: quem é o autor? O que ele estava pensando quando escreveu? Qual o assunto do texto? Ou seja, a interação é a linguagem na ordem de leitura e produção textual e a literatura um método frutivo de prazer e epifania.

Considerações Finais

Entender a literatura como um processo de manifestação da metalinguagem não é tarefa das mais simples para o professor, pois representa um labor que envereda pelos campos semânticos da leitura e da interpretação e perpassa pelos eixos híbridos do dialogismo e da polissemia. Isso se dá em função das múltiplas formas de manifestação e associação do processo criador artístico.

Este trabalho teve como propósito fundamental refletir sobre essas manifestações literárias, suas interfaces e o trabalho do professor enquanto modalizador dos processos que envolvem leitura, interpretação e produção textual.

Percorri um caminho teórico a partir dos pensamentos de teóricos que se debruçam sobre o tema da Literatura e suas Interfaces, bem como dos meandros que envolvem a metalinguagem. Como opção de análise ative-me aos preceitos dialógicos Bakhtinianos e aos ensaios de ensino de literatura para crianças propostos por Graça Pondé.

Finalizando, traço um breve perfil de trabalho com teorias que formam as principais bases metodológicas do trabalho docente com as práticas literárias letradas no campo da educação infanto-juvenil. Servi-me, neste ponto, dos trabalhos propostos por Regina Zilberman e Nelly Novaes Coelho aplicados ao tratamento interpretativo do texto poético em sala de aula.

Referências

- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2018.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- PONDÉ, Glória. **A Arte de Fazer Artes – Como Escrever Histórias para Crianças e Adolescentes**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 2019.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2019

VIII - TECNOLOGIA EDUCACIONAL: atividades de autoria com estudantes de Pedagogia

José Roberto Alves da Silva³⁷

Resumo

Este artigo retrata as atividades desenvolvidas no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará - UEPA, ministrando a disciplina Tecnologia Educacional, com base teórica nos princípios da Pedagogia da Autoria defendida por Neves (2005). As atividades foram realizadas por meio da pesquisa on line sobre as práticas em sala de aula com tecnologias educacionais com docentes do Ensino Superior, Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação infantil, a partir da criação de conta de e-mail, cadastro na Plataforma Lattes, e publicação do site em cada tema explorado pelos estudantes do 3º semestre do curso. Os resultados obtidos proporcionaram tanto por parte dos estudantes, quanto do docente a compreensão da importância da construção do conhecimento próprio e da atividade colaborativa em grupo, priorizando inúmeras interpretações sobre o assunto pesquisado, bem como a reflexão crítica, a autocrítica e o desenvolvimento de argumentos bem elaborados. Assim partimos do pressuposto que esta integração de diferentes modos de aprender e produzir conhecimento com as tecnologias da informação e comunicação possibilitará uma futura prática docente e/ou da gestão da escola preocupada com a aprendizagem integrada com as tecnologias da informação e comunicação e responsabilidade social.

Palavras-chave: Autoria; Pedagogia; Tecnologia Educacional.

Introdução

Na condição de professor do ensino superior na Universidade do Estado do Pará, atuando no curso de Pedagogia, com mais de 25 anos de experiência na formação de professores por meio da disciplina Tecnologia Educacional, compreendemos ser relevante, o relato de nossas atividades docentes com os estudantes do 3º semestre do referido curso, voltado às análises sobre o uso de tecnologias educacionais em sala de aula, a partir de aplicação de questionários com docentes que atuavam no ensino superior, médio, fundamental e educação infantil.

³⁷Professor Adjunto IV do Departamento de Educação Geral - Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará - CCSE/UEPA. Mestre em Ciência da Educação - Docência Universitária - IPLAC/UEPA. Doutor em Educação - Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio.

No âmbito da formação de professores na Universidade do Estado do Pará, apresentamos inúmeras possibilidades da exploração de recursos tecnológicos para a prática docente, sendo que os mesmos perpassam do material impresso aos conteúdos digitais.

Com todas as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, especificamente em relação às inovações tecnológicas e digitais, a escola deverá estar inserida neste contexto, portanto, entendemos que sua participação é fundamental para oferecer um ensino que responda aos desejos dos alunos e suas inquietações possibilitando-o desenvolver o seu potencial criativo próprio do ser humano conforme aponta Bastos (apud Grinspun, 2001, p.25)

[...] a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, o que, vai exigir o entendimento e interpretação de tecnologias. [...] elas estão a exigir uma nova formação de homem que remeta à reflexão e compreensão do meio social em que se circunscreve.

Outro ponto a ser destacado refere-se sobre a utilização destas tecnologias com relação à hegemonia de determinadas sociedades (o da educação dominante), sabe-se que não é esse o papel da escola, ao contrário, esta deve mobilizar o educando para uma visão global. Logo, tem a escola entre as suas funções, a de difundir o conhecimento a todos indistintamente construindo cidadãos capazes de dominá-lo e operar serviços, bem como produzir conhecimentos.

As atividades desenvolvidas na disciplina Tecnologia Educacional trazem como princípios, a Pedagogia da Autoria, pois,

A produção das atividades e conseqüentemente de conhecimento, com base nos princípios da Pedagogia da Autoria, ficam disponíveis em livros, revistas, jornais, televisão, vídeos, internet, CD-ROMs, DVDs, dicionários, etc. Mas o principal aspecto ou importância em tal processo de produção de conhecimento, é que a partir da exploração, análise e da experimentação diretas de todos esses recursos, os professores e alunos expressam-se por meios de suas próprias produções, também utilizando esses mesmos recursos: textos, internet, vídeos, programas de rádio etc., inclusive combinando-os entre si. O compartilhamento do processo de produção e a avaliação dos produtos geram novas análises, visões interdisciplinares e novas produções, impulsionando um contínuo crescimento da produção de conhecimento. Trata-se, pois, de uma pedagogia que incentiva o uso integrado de múltiplas linguagens e promove a autoria e o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo nos alunos, professores e gestores sujeitos ativos e não passivos. (Neves, 2005.p.19)

Ressaltamos que as atividades foram desenvolvidas envolvendo os estudantes em que a disciplina foi ofertada em Belém, Castanhal, Santarém durante os períodos letivos de 2012 até 2014.

O Processo de Autoria

A partir do ano de 2012, optamos, ao ministrar a disciplina Tecnologia Educacional no curso de Pedagogia, pela realização de atividades avaliativas com base nos princípios da Pedagogia da Autoria, visando ao protagonismo da produção digital por meio do uso das ferramentas do Google (G-mail, Google Drive, Google Formulários, Google sites etc) desde da abertura de conta de e-mail até a elaboração do site para socialização dos conteúdos digitais elaborados.

A atividade inicial consiste junto aos estudantes em realizar o cadastro no Gmail para abertura de conta de e-mail, visando manter contato com os colegas de grupo e de turma.

Conhecido também como correio eletrônico, o e-mail é um sistema de comunicação via internet, muito conhecido e utilizado, por meio do qual se pode trocar mensagens escritas com interlocutores espalhados pelo mundo inteiro, pois, “ o nosso endereço pessoal funciona como uma espécie de caixa postal que recebe e guarda mensagens e elas ficam arquivadas à nossa disposição para consulta oportuna” (Severino, 2007, p.142).

A mensagem enviada por correio eletrônico chega em seu destino instantaneamente. Além disso, trata-se de um serviço sem custos. Essas são uma das características que fazem do e-mail um dos recursos mais populares da internet, tornando-o uma ferramenta fundamental para a comunicação, seja no trabalho, na faculdade e/ou nas atividades pessoais.

Há ainda, vários recursos que o e-mail disponibiliza, entre eles:

Enviar e responder mensagens individualmente ou coletivamente; excluir mensagens; direcionar mensagens para outras pessoas; enviar a mensagem com cópia secreta para outra pessoa; manter uma lista de endereços; divulgar um conteúdo para um grupo previamente definido; transmitir textos, imagens ou outros tipos de dados, como arquivos anexados; indexar as mensagens e mostrar este índice; armazenar o conteúdo eletronicamente; recuperar mensagens da sua caixa de mensagens e de outros meios eletrônicos; buscar um documento através de uma palavra-chave; atribuir prioridade às mensagens; imprimir mensagens; responder para o emissor ou para ele e todos que receberam a mensagem que está sendo respondida (Freitas, Moscarola, Oliveira, Luciano E Bachelet, 2002, p. 2).

De acordo com Nascimento (2002), o e-mail, desde a sua implementação, recebeu grande importância por ser o serviço que melhor atingia o objetivo da Internet – a comunicação. Ainda segundo os autores, dentro dos propósitos globais do uso do e-mail no ambiente educacional, apontam a integração

como rotina no cotidiano escolar, a facilidade de comunicação entre docentes e alunos, ampliação do conteúdo curricular, atualização de informações, favorecimento da expressão escrita, reconhecimento de estilos e formatos de linguagens escritas, auxílio na ação contínua de revisão e (re)escrita, desenvolvimento de atividades de aprendizagem grupais, incentivo à busca, organização, seleção e a comunicação em cada uma das áreas que compõem as propostas curriculares, reconhecimento do papel das diferenças e semelhanças socio-culturais.

Portanto, podemos observar que o e-mail pode servir tanto à interação interpessoal quanto à comunicação institucional.

Com uso pedagógico do e-mail, entendemos que os estudantes passariam a contar com uma ferramenta para trocar informações, tirar dúvidas, enviar textos e vídeos ou agendar atividades entre o professor e a própria turma.

Outra exigência no desenvolvimento das atividades com a internet foi o cadastro dos estudantes na Plataforma Lattes para organização dos seus respectivos dados.

A Plataforma Lattes é a consolidação da integração de base de dados de currículos, grupos de pesquisas e de instituições de ensino superior em um único sistema mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.

O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil é um inventário dos grupos em atividade no país. Os recursos humanos constituintes dos grupos, as linhas de pesquisa e os setores de atividade envolvidos, as especialidades do conhecimento, a produção científica, tecnológica e artística e os padrões de interação com o setor produtivo são algumas das informações contidas no Diretório. Os grupos estão localizados em instituições de ensino superior, institutos de pesquisa, etc. As informações individuais dos participantes dos grupos são extraídas dos seus Currículos Lattes.

O Diretório de Instituições foi concebido para promover as organizações do Sistema Nacional de CT&I à condição de usuárias da Plataforma Lattes. Ele registra todas e quaisquer organizações ou entidades que estabelecem algum tipo de relaciona-

mento com o CNPq (instituições nas quais os estudantes e pesquisadores apoiados pelo CNPq desenvolvem suas atividades; instituições onde os grupos de pesquisa estão abrigados, usuárias de serviços prestados pela Agência, como o credenciamento para importação pela Lei 8.010/90; instituições que pleiteiam participar desses programas e serviços, etc). A disponibilização pública dos dados da Plataforma na internet dão maior transparência e mais confiabilidade às atividades de fomento do CNPq e das agências que a utilizam, fortalecem o intercâmbio entre pesquisadores e instituições e é fonte inesgotável de informações para estudos e pesquisas. Na medida em que suas informações são recorrentes e cumulativas, têm também o importante papel de preservar a memória da atividade de pesquisa no país. (fonte: <http://lattes.cnpq.br/> acesso em 14/03/2019)

O objetivo desta atividade consiste em proporcionar aos estudantes de Pedagogia que organizem suas trajetórias acadêmicas e mantenham atualizadas as suas informações pessoais e as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas ao longo do curso. Tal ação também facilita aos mesmos que possam contar com as ferramentas que a Plataforma Lattes oferece para apresentação de seus currículos na busca de oportunidade de estágios ou trabalhos remunerados.

Enfatizamos que a exigência e realização de tal inserção na Plataforma Lattes, foi em virtude da realização da pesquisa realizada com estudantes egressos do Curso de Matemática a Distância da UEPA e não encontrarmos informações dos mesmos na referida Plataforma por ausência de cadastro.

Não podemos negar que o Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, tornou-se elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de Ciência e Tecnologia em nosso país.

A partir de tais atividades, os estudantes realizaram debates de textos com ênfase na inserção de tecnologias no contexto da sala de aula e da trajetória da Tecnologia Educacional na educação brasileira, tendo como referência as pesquisas em sites especializados, como exemplo, o da ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e de revistas científicas cadastradas na base de dados do CNPq.

Em seguida, com uso do Google Formulários, os estudantes iniciaram a elaboração de questionário destinado aos docentes que atuam no Ensino Superior, Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil, visando iden-

tificar sobre as suas experiências em sala de aula com o uso de tecnologias educacionais, levantar quais recursos os docentes dispõem para apoio de sua atuação, os processos de formação continuada para uso da tecnologia e suas considerações sobre a inserção da mesma no contexto educacional.

Segundo Rodrigues (2011), o grande desafio que se coloca, nas instituições escolares está relacionado à incorporação das tecnologias em sala de aula e ao mesmo tempo trabalhá-las, a partir dos entendimentos que os alunos constroem sobre seu uso, de forma que venha desmistificá-las ao promover processos reflexivos na prática pedagógica e de construção de conhecimento pelo aluno em seus percursos de aprendizagem.

Em 2012, com os estudantes do Curso de Pedagogia em Santarém, a pesquisa envolveu os estudantes calouros dos Cursos de Pedagogia, Educação Física, Medicina, Música e Ciências Naturais, excetuando os calouros de Medicina, os demais faziam parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que é a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, com a finalidade de promover em regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica, portanto são professores que atuam na Educação Básica, mas não possuem a formação em nível superior.

Em 2013, no Campus Universitário da UEPA em Santarém, com os estudantes de Pedagogia, foram aplicados questionários aos estudantes de Pedagogia, Letras, Educação Física do PARFOR e para professores da rede estadual e municipal que atuavam na Educação Básica.

Em 2014, a disciplina foi ministrada nas turmas de Belém e em Castanhal, o público alvo da pesquisa, com questionários on-line, foram docentes que atuavam na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Após a conclusão da aplicação dos questionários, os estudantes iniciaram o processo de análise dos dados obtidos, considerando os recursos gráficos que o Google Formulários disponibiliza por meio da coleta das respostas de forma organizada e automática, com informações e gráficos em tempo real.

Destacamos as funcionalidades do Google Formulários: a agilidade em relação ao tempo no processo de coleta e análise de dados e a manipulação de vários questionários.

Outro aspecto importante é a substituição dos questionários em papel por um formulário online que permite a coleta organizada das respostas, poupando tempo e dando melhores condições para se fazer as análises comparativas.

Ressaltamos ainda, que tanto o questionário e as respostas podem ser acessadas de qualquer local ou horário, não ocupando espaço no computador do usuário, uma vez que está armazenado no servidor da Google, é gratuito e não requer conhecimentos de programação.

Portanto, tal ferramenta digital, oportuniza o levantamento de dados e opiniões pela elaboração de variados tipos de questões utilizadas e disponíveis no Google Formulários. Para todos os tipos de questões, há a possibilidade de tornar a(s) pergunta(s) obrigatória(s), de modo que o questionário só poderá ser enviado se todas as questões obrigatórias estiverem respondidas.

O questionário elaborado por cada grupo de estudantes passou a ser disponibilizado aos respondentes, através de um endereço eletrônico e, após o seu preenchimento pelos mesmos, as respostas aparecem imediatamente na página do Google Formulário, de cada grupo de estudantes que os criou.

Podemos considerar como uma das principais vantagens no seu uso, a visualização dos dados coletados, pois as respostas aparecem organizadas em uma planilha, onde cada coluna corresponde às resoluções de uma questão e cada linha corresponde a um respondente, tais dados podem ser exportados em diversos formatos, inclusive como uma planilha Excel, bem como pela disposição das respostas em gráficos ou tabelas, contribuindo aos grupos para análise dos referidos dados.

Em cada etapa da atividade proposta com os estudantes, vamos apropriando-lhes da utilização de tecnologias digitais, na condição de ferramentas de ensino e de pesquisa para facilitação em suas futuras práticas docentes, por meio da experimentação de um ambiente colaborativo de aprendizagem, justamente para amenizar a resistência ou medo do novo, pois a ausência de suporte pedagógico e instrumental também pode desencorajar os professores na experimentação de metodologias inovadoras de ensino (Moran; Masetto; Behrens, 2007).

Diante de tal premissa, os estudantes passam à organização da divulgação das tarefas propostas com a criação e publicação de um site por grupo, embora inicialmente com muito receio e desconfiança sobre a capacidade dos mesmos em realizarem tal tarefa, reiteramos a necessidade da formação de professores articulada com as inovações tecnológicas, pois de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2007, p. 30-31), o atual estudante e futuro professor, dentro dessa perspectiva,

aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende.
[...] Organiza grupos, atividades de pesquisa, ritmos e interações.
[...] Organiza o equilíbrio entre o planejamento e a criatividade. O professor atua como orientador comunicacional e tecnológico, ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, de interação, de sinergia, de troca de linguagem, conteúdos e tecnologias.

Para realização da atividade de criação e publicação do site, os colocamos em contato com outra ferramenta digital, o Google Sites, pois permite a estruturação de páginas de internet de forma simples, onde é possível socializar com segurança os arquivos do Google Drive. Através das ferramentas Google é possível montar sites, postar vídeos, fotos, realizar pesquisas, disponibilizar aulas, realizar avaliações online, fóruns e muitos outros (Mansur, 2010).

A vantagem do Google Sites permite a criação e publicação de sites a qualquer utilizador que não tenha grandes conhecimentos de programação, pois oferece ao utilizador um ambiente simples para criação e edição de páginas.

Por sua funcionalidade em compartilhar a gestão do site com outros utilizadores, redefinir o layout, as cores, o título do site, personalizar fundos e padrões, bem como a possibilidade do visitante do site poder fazer comentários a cada uma das páginas, potenciando interações e troca de informações entre autores e utilizadores, conferem à ferramenta particular interesse para fins pedagógicos, daí a nossa proposta de desenvolvimento da referida atividade pedagógica junto aos estudantes para a exploração de competências a nível da pesquisa de informação e desenvolvimento de escrita individual/colaborativa.

Após a elaboração dos sites, os grupos socializam suas produções aos demais colegas em sala de aula por meio da exploração das páginas criadas e ao final solicitamos que os estudantes façam a avaliação por escrito das atividades propostas e podemos destacar a reação positiva dos mesmos, em relação à contribuição da disciplina Tecnologia Educacional em seus processos de formação inicial e na atividade de autoria de conteúdos digitais, conforme destacamos a seguir:

Ressalto que a disciplina Tecnologia Educacional é uma disciplina de extrema importância, pois além de somar a nós discentes mais conhecimentos sobre a utilização de tecnologias em sala de aula e no decorrer da profissão, o que considero algo necessário nos dias atuais, também nos ensina que os aparatos tecnológicos trazem tanto benefícios aos que deles utilizam, como malefícios com o uso indevido ou sem auxílio dos professores. Fato que pude concluir devido às atividades e os materiais que o professor nos apresentou durante o decorrer do semestre, além dos materiais que tivemos de buscar durante nossas pesquisas. (aluna J).

A respeito da disciplina Tecnologia Educacional, posso afirmar que a mesma, contribuiu bastante para minha formação como profissional da área da educação, visto que, o conhecimento que nos foi repassado, poderá ser utilizado em nossa prática pós-graduação.

Foi bastante proveitoso discutir sobre as dificuldades e alternativas do meio tecnológico, bem como aprender a manusear ferramentas que são muito úteis, como o Google drive. Destaco

também a importância que essa disciplina tem no curso de Pedagogia podendo vir a preparar professores para se inserirem no meio tecnológico assim como propiciar novas alternativas de ensino para seus futuros alunos. (aluna C).

[...]

Sou, além de professora de língua portuguesa, professora de informática básica para o curso técnico, e a disciplina só veio a somar para minha atuação docente. Sempre procurei ministrar uma aula diferente, pois acredito que o aluno precisa se sentir em casa, daí a ideia de trazer o cotidiano do aluno para a sala de aula, ou seja, se são os jogos, a internet, mais precisamente as redes sociais que permeiam o seu cotidiano, então por que não trabalhá-los em sala de aula? Por que não fazer uso das redes sociais para proliferar o conhecimento? Se formos analisar, hoje os jovens leem e escrevem muito mais do que antigamente. Imagine quantas mensagens não são escritas e lidas por eles no facebook todos os dias, tanto via computador quanto via celular? É hora de nos despertar para a realidade. Nós educadores, temos atualmente um acervo de informações e de ferramentas ao nosso dispor. Livros digitalizados, revistas on-line, redes sociais, e-mails, blogs, jogos educativos, programas de computador, vídeos e muito mais. O que nos falta então? Acredito que em alguns casos força de vontade; em outros, capacitação profissional. No primeiro caso, tenho a dizer que não me falta. No segundo, digo que estou buscando. E afirmo que as atividades executadas nas aulas de tecnologia educacional têm contribuído e irão contribuir ainda mais tanto para minha formação como pedagoga quanto para minha atuação como docente de língua portuguesa e informática básica. (aluna J).

[...]

A respeito da disciplina Tecnologia ela é muito importante para o professor e para o aluno, pois facilita o desenvolvimento das atividades em sala referente a pesquisa. Além de possibilitar que o professor possa expandir seu campo de técnicas e ferramentas aplicadas na sala de aula, dentro do processo de ensino aprendizagem, mudando assim sua metodologia de ensino e tornando as aulas mais prazerosas. Pois essa disciplina contribuiu muito com o meu desenvolvimento de atividades ao utilizar meios tecnológicos e para a minha formação como educadora. (aluna L).

[...]

A Disciplina tecnologia educacional, só veio somar para a minha formação acadêmica, onde através dessa disciplina pude conhecer de perto a real situação das escolas públicas da cidade de Belém, no que se refere a infraestrutura, materiais didáticos, e como os professores trabalham na sala de aulas as novas tec-

nologias, esses dados foram obtidos através de uma pesquisa de campo na qual o professor nos orientou na elaboração de um formulário on-line que deveria ser entregue aos docentes da educação básica.

Também tivemos a orientação do professor para a criação de um site, no qual teríamos que colocar informações referente aos recursos que estávamos trabalhando em sala de aula. Graças a disciplina e ao professor aprendi como se cria um site e como se constrói uma proposta metodológica para todos os níveis de ensino, onde o professor solicitou e orientou a turma para realizar essas tarefas. Em suma só tenho a agradecer ao docente, pela compreensão, atenção, paciência e pela sua dedicação a nossa turma, nos ensinando a forma correta de trabalhar as tecnologias e nos fazendo perceber como essas tecnologias quando utilizadas de forma correta contribui na nossa vida acadêmica melhorando o nosso processo ensino-aprendizagem. (aluna A).

As manifestações dos estudantes de Pedagogia sobre as atividades realizadas ao longo da disciplina Tecnologia Educacional nos remete ao êxito no desenvolvimento e nas ações propostas com a perspectiva de levá-los ao processo de criação e da autoria de pensamento por meio da elaboração de conteúdos digitais. Partimos do pressuposto que os estudantes possam continuar desenvolvendo a busca do conhecimento por meio da pesquisa, da análise criteriosa sobre os dados obtidos com base teórica e socializando os resultados por meio de recursos digitais e da autoria.

Outro aspecto importante em tal atividade, é de permitir que os estudantes possam construir sua autonomia no processo de formação inicial, bem como estabelecer possibilidades criativas e críticas em suas futuras atuações profissionais com o apoio de recursos digitais.

Se considerarmos que a escola não é um local de reprodução, de mera passagem de informações, o mesmo não pode ocorrer com o Ensino Superior, na condição de espaço de formação de profissionais para a educação, portanto ambas se constituem em espaços no qual sujeitos de diferentes acessos culturais se encontram e lidam com o saber produzido, valorizado e preservado pela humanidade, procedente de diferentes campos de conhecimento (científico, filosófico, artístico, tecnológico, etc..).

Mediante os processos de formação de professores (inicial ou continuada) seja para suprir lacunas da formação anterior, seja para atualização exigida pelo acelerado processo de produção do conhecimento oriundo do desenvolvimento das sociedades tecnológicas contemporâneas, é importante destacar a importância da reflexão e utilização crítica sobre a presença de ferramentas tecnológicas na formação e atuação docente.

Neste sentido, a disciplina Tecnologia Educacional deve debater e promover ações que possam contribuir para a formação e atuação futura de profissionais da educação, desprovida de preconceitos sobre a presença de ferramentas tecnológicas na Educação Básica ou no Ensino Superior e que as mesmas não se “transformem” em meros processos de reprodução de informações, mas que possam contribuir para o processo de produção de conhecimento de forma criativa, crítica e inovadora.

O contexto atual que ora evidenciamos em relação ao uso de ferramentas ou aparatos tecnológicos na docência, não é da sua negação, mas sim de compreendermos a sua inserção no âmbito da sociedade e de que forma tal articulação será capaz de contribuir para o pleno processo de formação de sujeitos no ambiente educacional, considerando que tais ferramentas não foram produzidas para este contexto.

Pretendemos estabelecer rotinas e procedimentos que possam conduzi-los ao processo formativo vinculado a vivência e o desenvolvimento da “atitude e conduta investigativa” sobre a inserção de tecnologias na sala de aula, considerando diferentes modelos de ensino.

Portanto, ignorar as diferentes mídias na escola é ignorar a realidade em que vivem nossos alunos e abandoná-los à sedução de tais mídias para consolidação de ensino reprodutivo e alienante.

Segundo Tardif (2000), num processo de formação e aprendizagem, é preciso haver um equilíbrio entre os saberes disciplinares (originalmente disponíveis nas disciplinas dos cursos), os saberes da experiência (que compõem a cultura e vivência de qualquer sujeito e são adquiridos através de família, meios de comunicação e relações em geral) e os saberes das práticas (que se originam das diferentes práticas cotidianas dos profissionais, sendo por elas validados, e constituem o fundamento de sua competência).

Considerações Finais

Este texto retrata a dimensão prática sobre o processo de introdução de ferramentas digitais do Google for Education no ensino superior e seus impactos na formação de profissionais para a educação, especificamente de estudantes de Pedagogia. Compreendemos que a presença da tecnologia na educação tem sido caracterizada por um misto de sedução e frustração contínua.

O poder de sedução causado em todos os processos de introdução da tecnologia na educação fica cada vez mais evidenciado, por esta sensação que estes aparatos tecnológicos causam aos seus usuários, seja pela novidade, seja pelas possibilidades fantásticas que os mesmos oferecem, assumindo

em alguns casos, o poder de resolver todos os problemas educacionais tais como evasão, repetência e falta de motivação por parte do professor e dos discentes. Ressaltamos ainda que as atividades desenvolvidas na disciplina Tecnologia Educacional, em nossa compreensão, oportunizou a formação de Pedagogos(as) integrados à prática de elaboração, produção e publicação de conteúdos digitais, permitindo uma reflexão futura de incorporação das tecnologias da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas e de gestão no âmbito da escola pública, capaz de aproximar a relação entre a gestão da escola e a tecnologia, visando a compreensão das mudanças impostas pela sociedade do conhecimento e fomentar a qualificação de cidadãos “antenados” com o futuro e “alfabetizados” para uma nova linguagem, além da escrita e falada, a digital.

Para finalizar, reiteramos que as atividades desenvolvidas na disciplina Tecnologia Educacional com os estudantes de Pedagogia tinham o objetivo de aproximá-los da docência com tecnologias da informação e comunicação, mas que também, os mesmos pudessem perceber que o futuro do exercício docente não está exclusivamente na tecnologia ou nos equipamentos utilizados por eles durante o desenvolvimento das atividades, mas no processo de formação dos profissionais que pretendem atuar em tal contexto.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. 132p.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. 116p.

FREITAS, H. MOSCAROLA, J. OLIVEIRA, M. LUCIANO, M. e BACHELET C. **A comunicação via correio eletrônico: algumas reflexões sobre o usuário brasileiro**. Porto Alegre/RS: Anais do XXXVII CLADEA, Outubro de 2002, anais em CD-ROM.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001. 231p.

MANSUR, A. F. U. et al.. **Novos rumos para a Informática na Educação pelo uso da Computação em Nuvem (Cloud Education): Um estudo de Caso do Google Apps**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16, 2010, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu, 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marialda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

NASCIMENTO, R. B; FILHO N. T. **Correio eletrônico como recurso didático no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará.** Ciência da Informação, Brasília, v. 31, número 2, p. 86-97, 2002.

NEVES, C. M. de C. **Pedagogia da autoria.** Boletim técnico do Senac. Rio de Janeiro:v. 31,n.3, p. 19-27, set/dez., 2005.

RODRIGUES, Evaldo Ferreira. **Docência, inovações tecnológicas e sociabilidade,** UEPA, 2011,p. 49-66.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SWARTZ, Peter, **A arte da Visão de Longo Prazo – Planejando o futuro em um mundo de incertezas.**São Paulo. Editora Best Seller, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2000.

IX - BULLYING NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM/PA: realidades e possibilidades a partir das impressões dos gestores escolares

Lais de Sousa Dias³⁸
Maria de Lourdes Silva Santos³⁹
Ana Kely Martins da Silva⁴⁰

Resumo

Na atualidade o *bullying* tornou-se um fenômeno recorrente no espaço escolar, motivo pelo qual é abordado neste artigo que *destaca as impressões de gestores de escolas públicas*. O problema científico que norteou a investigação foi: Quais as impressões dos gestores das escolas públicas acerca do *bullying* e como efetivam o enfrentamento no interior das escolas? Os objetivos foram os seguintes: analisar as impressões acerca do bullying dos gestores de escolas públicas de Belém e identificar como lidam com o fenômeno do bullying, no contexto escolar. O trabalho de campo foi realizado em 2018 e incidiu sobre uma amostra de três escolas públicas e as informações foram produzidas por meio de uma entrevista semiestruturada realizada junto a 3 gestores. A análise dos resultados indicaram impressões e ações implementadas pelos gestores, nas quais: o *bullying* era considerado um problema sério que atrapalhava o cotidiano das escolas e a vida estudantil de vítimas e agressores; as ocorrências de *bullying* eram frequentes nas escolas investigadas, variavam somente os tipos de práticas; poucos gestores possuíam formação adequada para trabalhar com o fenômeno e nem sempre sabiam como coibi-lo. Concluímos que as impressões dos gestores acerca do *bullying* revelaram que se configurava em um problema recorrente nas escolas investigadas e que, apesar dos esforços individuais dos gestores, ainda não havia, efetivamente, projetos de intervenção voltados para o enfrentamento e prevenção do bullying.

Palavras-chave: Educação. Bullying. Gestores.

Introdução

A história da sociedade é marcada por desordens que surgem em vários espaços e contextos, ocasionalmente motivados por questões políticas, econô-

³⁸Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. laisdias2001@gmail.com

³⁹Professora Dr^a em Educação, da Universidade do Estado do Pará. **Universidade do Estado do Pará-UEPA.** 2011malu.melo@gmail.com

⁴⁰Professora Dr^a em Educação, da Universidade do Estado do Pará. **Universidade do Estado do Pará-UEPA.** anakely2@yahoo.com.br

micas e religiosas, outras vezes por conflitos mais particulares, como aqueles de ordem familiar e emocional. Confusões também podem ser originadas no espaço de formação/qualificação e terem ligações com animosidades no ambiente de trabalho. Um trabalho realizado por Palácios e Rego (2006) aponta um estudo envolvendo países de diferentes níveis socioeconômicos, tais como: Brasil, África do Sul, Bulgária, Tailândia, Líbano, Portugal e Austrália, cujo intuito foi identificar e quantificar tipos de violências em contextos profissionais e escolares, onde o resultado predominante evidenciou ocorrências repetidas de assédio moral.

O termo *bullying* (Prudente, 2013) foi criado na década de 80 por Dan Olwens, na Noruega, para designar situações intencionais de incomodar, perturbar, magoar e até mesmo ferir uma pessoa. Aqui no Brasil, antes de adotarmos essa nomenclatura, era comum que o agressor praticasse atos de importunação junto aos colegas e depois alegasse para o professor ou direção da escola, que as atitudes não passavam de “brincadeira”, “encarnação” “zoação”. Na verdade, são termos sutilizados para amenizar atitudes violentas que estão veladas nas práticas propositais de *bullying*, como indica a pesquisa de Dreyer (2005).

No Brasil são relativamente recentes trabalhos investigativos referentes ao *bullying*. Uma pesquisa pioneira sobre o tema, Educar para a Paz de autoria de Fante (2005), foi realizada em escolas do interior de São Paulo. A partir de crescentes pesquisas e ampliação da área de estudo sobre o fenômeno em outros países, o tema também passou a ser foco de investigação no Brasil. Fante (2005, p.27) define o termo *bullying* como:

Palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão, termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar.

Sobre o tema, Constantini (2004, p. 69) complementa que:

Trata-se de um comportamento ligado à agressividade física, verbal ou psicológica. É uma ação de transgressão individual ou de grupo, que é exercida de maneira continuada, por parte de um indivíduo ou de um grupo de jovens definidos como intimidadores nos confrontos com uma vítima predestinada.

As percepções dos autores nos ajudam a refletir sobre o *bullying* e suas várias formas de manifestação. O *que* no passado era considerado como “brincadeira”, atualmente precisa ser monitorado de perto para evitar conflitos, transgressões e traumas, posto que as “brincadeiras”, quando assumem ca-

racterísticas específicas com as citadas por Constantini (2004), configuram-se uma forma de violência. Aqui define-se violência como sendo o uso de atitudes agressivas de uma pessoa e/ou grupo em relação à outra pessoa e/ou grupo, gerando conseqüentemente, conflitos sociais.

As ocorrências de casos de *bullying* em ambiente escolar são incontestáveis e não possuem, aparentemente, fatores determinantes. Elas podem acontecer independente da localização da escola, tamanho, turno escolar, do número de turmas, ou mesmo, se ocorrem em espaço público ou privado. A prática do *bullying* é responsável pela criação de um ambiente no qual predomina tensão, medo e perplexidade por parte das vítimas e também dos espectadores que, indiretamente, se envolvem nesses episódios omitindo-se por medo ou por falta de empatia com a vítima (Constantini, 2004).

Em muitos casos a falta de tolerância é tamanha que chega ao extremo da agressão e da exclusão de quem é considerado diferente. As pessoas que mais sofrem as conseqüências danosas de ter de conviver com indivíduos avessos à diversidade cultural são aquelas que, em sua maioria, não seguem um padrão comum pré-estabelecido socialmente. As perseguições podem ser motivadas, por exemplo, pelo fato de a vítima não apresentar um bom rendimento junto à classe, ter dificuldade de socialização, ser muito tímido, ou mesmo ter comportamento passivo. Estudantes com esse perfil tendem, facilmente, a serem vítimas de *bullying* (Silva e Scarlatto, 2009).

A motivação em investigar o fenômeno *bullying* adveio de nosso interesse por questões educacionais e de experiências vividas no cotidiano em algumas escolas, onde presenciamos vários problemas ligados ao campo de atuação do gestor escolar. Dentre esses problemas, observamos episódios de *bullying* praticados entre alunos. Nosso interesse se tornou maior quando começamos a contabilizar na mídia um número acentuado de casos de hostilização ou agressão extrema que tiveram como palco, escolas públicas de outros estados do Brasil e também do Pará.

Na busca por notícias relacionadas ao tema, verificamos na página eletrônica do G1, um caso ocorrido há oito anos, precisamente em 7 de abril de 2011, no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro. Naquele dia por volta das 8h30min da manhã, na Escola Municipal Tasso da Silveira, o jovem Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze deles, todos com idade entre 13 e 16 anos, e deixando mais de treze estudantes feridos. Posteriormente, soube-se que a motivação para ocorrência de tragédia ligava-se ao fato de que o autor da chacina havia sofrido *bullying* repetidamente, na época em que estudava na instituição. A alegação foi que o trauma

não superado levou o rapaz a planejar uma vingança tirando a vida de alunos inocentes e depois a sua própria vida. (Tragédia et al, 2011)

Outro caso grave envolvendo *bullying* ocorreu em Belém. Segundo dados da página eletrônica do UOL, em 30 de agosto de 2016, o estudante Eduardo de Souza Monteiro, de 12 anos, foi vítima de *bullying*. Na ocasião a criança foi duramente agredida por “colegas” de escola, vindo a óbito. Na época, a direção da escola alegou que o estudante se machucou após uma queda na quadra da instituição, porém a vítima possuía hematomas pelo corpo todo além da bacia quebrada. Após uma cirurgia e algumas paradas cardíacas, o menino não resistiu e faleceu. A denúncia de que se tratou de um caso de *bullying* veio da própria família, ao lembrar que a vítima já havia relatado sofrer agressões por parte de alguns colegas, chegando a reclamar em casa, algumas vezes, que era bastante perseguido pelos agressores. (Gama et al, 2016).

Mediante as ocorrências anteriormente citadas, elegemos como problema científico: Quais as impressões dos gestores das escolas públicas acerca do *bullying* e como o enfrentam efetivamente no interior das escolas?

Os objetivos foram os seguintes: analisar as impressões acerca do bullying dos gestores de escolas públicas de Belém e identificar como lidam com o fenômeno do bullying, no contexto escolar.

Metodologicamente, optamos pelo processo de escuta dos gestores escolares, pois sabemos que, como liderança, cabe a eles a condução do trabalho pedagógico, além de outras funções, adotarem ações de prevenção e combate a atitudes conflituosas ocorridas dentro das escolas (Lück, 2006). As etapas da investigação perpassam por revisão de trabalhos relacionados ao tema, elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada e trabalho de campo realizado em três escolas públicas onde os três (03) gestores atuavam.

Esse artigo está estruturado da seguinte maneira: Estudos relacionados ao tema; Procedimentos metodológicos; Resultados e análises e Considerações finais.

Estudos Relacionados ao Tema

Segundo Fante (2005), o termo *bullying* deriva da palavra inglesa *bully* que quer dizer: “tirano” “valentão” e *bully* é o nome dado ao agressor. Nos países como Noruega e Dinamarca, além de outros países nórdicos, como Suécia e Finlândia, usa-se o termo “*mobbning*”. Na França, usa-se o termo “*harcèlement quotidien*”. Na Itália chama-se “*prepotenza*” ou “*bullismo*”. No Japão, “*yjime*”. Na Alemanha, “*aggressionen unter Schuler*”. Na Espanha se usa o termo “*intimidación*”. Em Portugal se diz “*maus-tratos entre pares*”. Já no Brasil não temos nenhuma palavra que traduza, de forma completa, o ato

do *bullying*, pois não há nenhuma que consiga expressar de forma clara todos os atos que envolvem o fenômeno.

Fante (2005, p.27) adverte que :

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivos evidentes adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento de *bullying*.

Atitudes ligadas à prática do *bullying* são recorrentes e tão antigas quanto a própria escola. Fante (2005) relata que nos anos 70 Olwens, desenvolveu diversos estudos e trabalhos sobre suicídio entre jovens. A partir desses estudos descobriu que muitos jovens possuíam um histórico em comum: eram agredidos fisicamente e psicologicamente por pessoas próximas das famílias ou colegas de escola. O estudo gerou um alerta para o problema recorrente em instituições de ensino em diversos países (FANTE, 2005).

No que diz respeito aos aspectos legais, o Brasil tem avançado por meio da lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, a qual instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff. No Art. 3º a intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, em sete modalidades, sendo elas:

a) Bullying Físico

Caracteriza-se como uma violência direta que traz danos físicos à vítima. Segundo o Art 3º do inciso VI o *bullying* denominado físico se caracteriza como: “VI - socar, chutar, bater [...]”. O aluno *bully* pode bater, chutar, beliscar, puxar o cabelo, morder, prender a pessoa que é vítima realizando esses atos sem motivos evidentes. O agressor pode intimidar sua vítima fazendo com que ela se torne submissa e completamente incapaz de revidar ou mesmo de procurar ajuda. As ocorrências de um perfil de alunos agressor podem surgir na educação infantil indo até o ensino superior, podendo agravar-se ainda mais ao longo do tempo. Este tipo de *bullying* ocorre em geral nas escolas, mas também pode estar presente em outros locais, como no trabalho ou mesmo em casa. Quando as agressões ocorrem no ambiente escolar, geralmente acontecem de forma silenciosa ou velada na sala de aula, ou no horário de intervalo do recreio e muitas vezes os atos têm lugar no banheiro. Em geral as testemunhas preferem se omitir por medo do agressor. Porém, as agressões físicas são mais difíceis de serem escondidas alertando a família.

b) Bullying verbal

O ocorre com mais frequência, porém é o tipo mais difícil de ser identificado, pela facilidade com que as pessoas dizem coisas impensadas. Segundo o Art 3º do inciso I o *bullying* verbal é caracterizado como: “I - insultar, xingar e apelidar pejorativamente [...]”. São praticados por meio de piadas, gozações, ameaças, fofocas, palavras de baixo calão e insultos sobre raça, religião e orientação sexual. A diferença desse tipo de *bullying* é que as vítimas sofrem pelas “brincadeiras” ditas sobre ela, e sofrem mais ainda, pelos comentários maldosos que são divulgados junto aos seus colegas.

c) Bullying Material

Consiste em atitudes agressivas voltadas para a propriedade material do aluno, como citado no Art 3º inciso VII. O *bullying* material é caracterizado como: “VII - furtar, roubar, destruir pertences de outrem [...]”. Pode ser direcionado tanto para pequenos objetos como material escolar, quanto objetos mais caros como celulares. Exemplos dessa prática de *bullying* são atos de roubar, estragar, revistar e furtar objetos. Dessa forma o agressor mostra sua força à vítima destruindo os bens da mesma, ou simplesmente sujando, danificando, escondendo ou jogando os pertences do colega em locais de difícil acesso.

d) Bullying Moral

O *bullying* moral é caracterizado no art 3º do inciso II como: “II - difamar, caluniar, disseminar rumores [...]”. Muito semelhante ao verbal, sendo que a diferença nesse tipo de *bullying* é que não existem provocações, somente os apelidos, atacando diretamente o emocional das vítimas, fazendo-a se afastar do convívio das pessoas. O sofrimento repetido pode causar vários distúrbios ao indivíduo como anorexia, bulimia, mutilação entre outros. Muito frequente o agressor intimida a vítima em público.

e) Bullying psicológico

É caracterizado como uma variação do verbal com o moral, podendo fazer com que a vítima se sinta sempre culpada, segundo o art 3º do inciso V é caracterizado como: “V - perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar [...]”. O agressor faz de tudo para culpar e prejudicar a vítima, podendo acarretar nela danos mais sérios, como a mania de perseguição, síndrome de pânico e a depressão. Podendo ser considerado o mais danoso dos *bullying's*, por ser invisível e, muitas vezes, passar

despercebido para a maioria das pessoas. As atitudes desse tipo de *bullying* incluem desde agressões como a intimidação por ameaça ou chantagem, até perseguições e manipulações. Além disso, o *bullying* psicológico contribui para adoção de uma das atitudes mais perigosas para os alunos na fase escolar: o isolamento social. Ignorar e excluir uma pessoa do convívio social de seus pares pode trazer grandes danos emocionais e sociais e, por isso a necessidade do monitoramento e coibição desse tipo de *bullying*.

f) Bullying Sexual

Segundo o Art 3º do inciso III o *bullying* sexual é caracterizado como: “III -assediar, induzir e/ou abusar [...]”. Este tipo incide com mais frequência sobre mulheres, onde o foco dos agressores são meninas que se desenvolvem mais rápido tornando-se sexualmente atraentes. Muito comum quando a vítima está indefesa ou alcoolizada, onde o agressor persegue as vítimas sempre tocando em suas partes íntimas, muitas vezes em público. Entre os comportamentos que se enquadram no *bullying* sexual encontram-se os comentários machistas, sexistas, aqueles que fazem referência a partes do corpo da outra pessoa, fazendo com que ela se sinta humilhada.

g) Bullying Virtual

Conhecido também como cyberbullying, é caracterizado como a extensão dos outros tipos de *bullying*, porém no meio virtual, através de perfis anônimos podendo ocorrer ameaças, zombarias, fofocas ou armações na intenção de excluir ou prejudicar a vítima. Segundo o art 3º do inciso VIII o bullying virtual é caracterizado como:

Art. 3º A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: [...]. VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

O cyberbullying é uma forma de violência que acontece no ciberespaço. A vítima recebe mensagens ameaçadoras, conteúdos difamatórios, imagens obscenas, palavras maldosas e cruéis, insultos, ofensas, extorsão etc. E tudo isso pode alcançar milhões de pessoas em questão de segundos. Crianças e adolescentes podem usar celulares, câmeras fotográficas, Internet e redes sociais para divulgar conteúdos que ofendem, humilham e ameaçam as outras com fotos, vídeos ou comentários violentos, causando vergonha e intimidação. No caso de o agressor ser menor, a família pode ser responsabilizada.

Assim, os educadores precisam dominar as modalidades supramencionadas, a fim de realizar o enfrentamento necessário diante de situações de bullying na escola. Daí a importância de ações educativas ensinando e divulgando que o *bullying* é crime, e que os praticantes de cyberbullying podem ser denunciados e penalizados judicialmente por agredir seus colegas na rede.

Alliprandini e Sodr  (2014) realizaram um trabalho que teve como objetivo apresentar uma an lise da produ o cient fica sobre o *bullying* escolar e as contribui es relativas ao diagn stico/caracteriza o, preven o e/ou interven o junto ao fen meno *bullying* no contexto escolar, dispon veis nos sites da CAPES e do Scielo no per odo de 2000 a 2011. O texto permite um panorama interessante de pesquisas sobre o tema no per odo estudado. As autoras analisaram 53 trabalhos entre disserta es e teses e descobriram que a maioria deles tratavam sobre a caracteriza o/diagn stico do o *bullying*, sendo pequena a quantidade de trabalhos voltados para preven o e/ou interven o junto ao fen meno no contexto escolar.

Os estudos sobre a preven o e/ou interven o apontaram para a necessidade de maiores investimentos na forma o dos profissionais que atuam no espa o escolar de modo a prepar -los para identifica o, preven o e interven o nas ocorr ncias de casos de *bullying*. As autoras concluíram que o tema precisa ser avaliado e inclu do nos momentos de discuss o das propostas curriculares elaboradas e implementadas pelas institui es formadoras de educadores, assim como nos cursos de forma o continuada.

A tese de Frick(2016) investigou Estrat gias de preven o e conten o do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. O trabalho teve como foco investigativo estudar a es de preven o e conten o do bullying propostas por pesquisadores e pelas inst ncias governamentais, no Brasil e na Espanha. Os objetivos do trabalho foram, al m de investigar as propostas de preven o e conten o para o bullying encontradas nesses pa ses, analis -las e investigar as proximidades e distanciamentos entre elas. Averiguou, tamb m, acerca das possibilidades de adequa o das proposi es antibullying da Espanha ao Brasil. Trata-se de um estudo descritivo e explorat rio de car ter qualitativo e teve como procedimentos metodol gicos a pesquisa bibliogr fica e a an lise documental. A literatura analisada consistiu-se de teses, disserta es e artigos nos dois pa ses (do Brasil: tr s teses, 17 disserta es e seis artigos; da Espanha: 21 artigos). Nela a autora descreveu e analisou o desenvolvimento de estrat gias antibullying de v rios tipos e alcances.

Frick (2016) afirma que as sugest es da literatura brasileira s o mais relacionadas   promo o de a es de informa o, sensibiliza o e conscientiza o que incidem nas rela es interpessoais de modo mais amplo, como

fomentar a vida democrática, a cooperação, as relações de amizade e o apoio no ambiente escolar. Também se referem à criação de regras e à capacitação profissional. A ênfase da literatura espanhola se apresentou no desenvolvimento de ações que promovam aspectos como: a melhora das relações interpessoais, enfatizando os sistemas de apoio entre os alunos; o desenvolvimento emocional e a autoestima; o ensino de valores sócio morais, via desenvolvimento de habilidades sociais e desenvolvimento moral; a capacitação docente e das famílias.

As estratégias governamentais brasileiras identificadas foram relacionadas à legislação antibullying aprovada em 19 estados e nenhuma em âmbito nacional e às ações desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais de Educação, sendo que duas destas possuíam projeto antibullying específico, quatro tinham projeto de prevenção à violência escolar que incluía o bullying e em 17 destas encontramos ações isoladas; nenhuma ação do Ministério da Educação.

As estratégias governamentais espanholas identificadas foram relacionadas às normativas que faziam menção à prevenção ou à contenção ao bullying aprovadas nas 17 Comunidades Autônomas e em nível estatal; iniciativas do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*; ações de prevenção e contenção ao bullying das *Consejerías de Educación* das 17 Comunidades Autônomas. A autora conta que nos dois países, realizou visitas em escolas (5 na Espanha e 2 no Brasil) que desenvolviam projetos antibullying. Na opinião de Frick (2016), a Espanha tem percorrido um caminho melhor que o do Brasil, em termos de atenção ao bullying pelas políticas educacionais, promovendo o desenvolvimento de ações antibullying dentro de uma perspectiva de melhora da convivência, por meio de planos de atuação institucionalizados, apostando nos sistemas de apoio, como a ajuda e a mediação entre iguais. Para Frick (2016) são poucas administrações educativas brasileiras - secretarias de educação - que têm projetos e que se baseiam na literatura científica para dar sugestões de ações para as escolas.

Procedimentos Metodológicos

Este artigo aproxima-se da abordagem qualitativa e, quanto aos seus objetivos, alinha-se com um estudo descritivo. Segundo Silva e Menezes (2001, p. 20):

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave é descritivo. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Considerando a definição de Silva e Menezes (2001) partimos para o planejamento e, posteriormente, execução da pesquisa de campo. Optamos pela técnica da entrevista por considerar mais adequada para a produção das informações que nos ajudasse a investigar, se nas escolas selecionadas para a pesquisa ocorriam situações de *bullying*, e o que os gestores faziam quando isso ocorria. Levamos em consideração a definição de Gil (2008, p. 109), quando diz que a entrevista “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Elencamos dois eixos temáticos que nortearam a elaboração de um roteiro semi estruturado de entrevista, sendo eles: Perfil dos informantes e Impressões/ Enfrentamento do bullying no contexto escolar.

De antemão optamos por realizar a pesquisa com gestores de escolas públicas de Belém, e nesse universo decidimos trabalhar com o número de três gestores. Optamos por uma escola localizada em um bairro central de Belém e duas, em bairros periféricos. No primeiro encontro com os gestores foi apresentada uma minuta da pesquisa, como também o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a solicitação de permissão para realização do trabalho. Na ocasião também firmamos nosso compromisso com aspectos éticos da investigação, garantindo que o texto final da pesquisa seria mantido no anonimato dos gestores e das instituições. Após os esclarecimentos necessários e obtenção dos consentimentos realizamos as entrevistas que ocorreram em 2018, nas salas dos gestores. Posteriormente realizamos as transcrições e posterior análises com base em estudos acerca do bullying.

Resultados e Análises

A sistematização das informações produzidas em campo nos possibilitou traçar o seguinte perfil dos gestores.

a) Perfil dos Gestores

A amostra apresentou as seguintes características: o grupo de 3 gestores tinham entre 40 a 60 anos de idade, sendo duas do sexo feminino e uma do sexo masculino. O tempo de formação de cada educador na área da gestão escolar variava entre 10 a 30 anos. E cursaram a formação inicial em universidades públicas.

O tempo de atuação de cada gestor variava de 1,5 (um ano e meio) a 30 anos. Todos do grupo tinham pós-graduação, fato que indica compromisso dos mesmos com a formação continuada. Porém, quando questionados sobre formação que contemplasse conhecimentos sobre o bullying, ressaltaram que na verdade consideram a necessidade de estabelecimento de uma formação

continuada mais direcionada para este fenômeno, a fim de propiciar uma ação gestora mais efetiva. Isso vai ao encontro de Frick (2016) ao afirmar que as políticas públicas brasileiras precisam investir na formação inicial e continuada dos professores, além da institucionalização de espaços e tempos nas escolas para o planejamento, avaliação, execução e acompanhamento das ações antibullying.

b) Impressões/ Enfrentamento do bullying no contexto escolar

Indagamos dos gestores quais suas percepções acerca de situações de bullying praticados no espaço escolar, de modo que obtemos as seguintes respostas:

G1 – O bullying é uma ação que infelizmente existe nas escolas, em todos os ambientes onde tem aglomeração de pessoas, existem esses tipos de citações com apelidos, incomodações, um aluno perturbando o outro. [...] (Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

G2- [...] é uma coisa bem séria que a gente não leva em consideração, mas se formos levar para o contexto de algumas experiências que tivemos dentro da escola é uma coisa bem séria mesmo! Capaz até de levar a morte [...] (Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

G3- [...] algo que você precisa estar atento porque o bullying é algo nefasto na vida das pessoas. Ele pode atingir sua família, seus alunos, as pessoas do seu bairro, da sua igreja, em todos os locais nas instituições que você participa. Atinge a tua bagagem de emoções e dentro dessas emoções se não for bem tratada lá, pode desaguar todos esses problemas [...]. (Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

Pelo exposto, constatamos que as impressões dos gestores sobre o bullying no contexto escolar, revelaram preocupação dos mesmos quanto aos possíveis danos que o fenômeno pode ocasionar na vida das pessoas (vítimas e pessoas ao seu entorno) e tornar-se um problema que extrapola o ambiente escolar quando não bem resolvido e devidamente acompanhado pelos educadores/ gestores.

Em geral, as vítimas mais frequentes de *bullying* no ambiente escolar tendem a ser alunos que apresentam diferenças em relação a aspectos físicos, intelectuais, comportamentais, de orientação sexual e também por baixas condições financeiras. Geralmente os agressores buscam vítimas que normalmente possuem peculiaridade, tais como: alunos que são novatos; ou extremamente tímidos; alunos que possuam traços físicos que fogem ao padrão;

alunos que possuem um excelente boletim ou notas muito baixas, podem se tornar vítimas, como cita Fante (2005, p.13):

O bullying é a pior forma de violência, pois suas vítimas se tornam reféns do medo, da ansiedade, angústia e raiva por não ter como se livrar da opressão, isso pode acarretar na evasão escolar, o ingresso no mundo das drogas, ou ainda formar pessoas com sérios problemas psicológicos que serão capazes de cometer qualquer tipo de violência no presente ou futuro.

A afirmação de Fante (2005) confirma o entendimento do gestor G3 quando afirma que o bullying é nefasto na vida das pessoas, pois os traumas emocionais quando não superados, podem persistir causando patologias emocionais. Vale ressaltar que depois do reconhecimento dos malefícios e das suas consequências o bullying passou a ser considerado como um problema de saúde pública por ocasionar danos físicos e emocionais às vítimas. Segundo Nunes (2011, p.26):

O bullying reflete um sistemático abuso de poder de umas pessoas sobre as outras e tem como consequência uma vitimização repetida ao longo do tempo, sempre com muita dificuldade de defesa. Essas agressões geram um elevado nível de tensão nas crianças e nos jovens causam baixa autoestima nas vítimas.

As causas do fenômeno trazem prejuízos tanto no meio escolar quanto familiar das vítimas. Na convivência escolar ela tende a permanecer isolada durante o recreio. Em sala de aula tem dificuldade em falar diante dos demais, mostrando-se insegura e ansiosa. Em atividades em grupo, ela é sempre a última a ser escolhida pelos colegas, apresenta-se comumente com aspecto contrariado, triste, deprimido ou aflito. A vítima também pode apresentar desleixo nas tarefas escolares, aparecer como contusões, feridas, cortes, arranhões e até mesmo roupa rasgada, de forma não natural. É comum faltar às aulas com certa frequência e ter “perda constante” dos seus pertences. Daí a necessidade de um acompanhamento atento de vários profissionais que atuam na escola, incluindo: gestores, professores, porteiros, merendeiras e inspetores. O monitoramento atento da rotina escolar é fundamental para evitar ou mesmo reprimir casos de bullying no contexto escolar.

Casos de Bullying nas escolas investigadas

Com o intuito de atingir o objetivo de nossa pesquisa buscamos saber se no período em que os gestores exerciam suas funções nas escolas houve casos de bullying.

G1- Sim. Agora não, mas já tivemos problemas sérios aqui.
(Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

G2- Sim, vários casos.

(Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

G3- Sim [...]. Tudo começou por conta do cabelo da vítima, eu acredito que o cabelo dela seja originalmente crespo, então ela usava o processo de alisamento. Ela começou a pintar o cabelo de azul, passados 15 dias ela já vinha com um tom de vermelho e tal, e começaram a falar a partir daí, do cabelo e da questão física no Instagram. No caso isso já foi um cyberbullying. E depois as ofensas já foram crescendo tanto que a última vez que ela veio que a gente conversou, que eu chamei a família que eu orientei que procurasse a delegacia de crimes virtuais para a gente fazer uma denúncia e a escolar tentar rastrear quem seria a pessoa já chegou ao ponto assim de dizer “era melhor a sua mãe ter ficado com uma placenta e não ter tido você”. Então assim, já é pra acabar com a pessoa, então veja, a cor do cabelo, o jeito do cabelo já chegou a destruir a existência da pessoa, você não deve existir. Uma placenta seria melhor que você. Essa foi uma situação que me deixou muito preocupada e eu tive que contar com a ajuda da coordenação, dos professores para que nós pudéssemos fazer uma rede de proteção para essa aluna e tentar ajudá-la. E aí cessou, porque fizemos um trabalho intensivo nas salas, primeiro de explicar, o quão é nefasto o bullying e o que ele representa na vida de uma pessoa, e depois as consequências legais de dizer ao aluno “você pode ser preso “e isso é crime”, e mostrar para qualquer pessoa que passe por uma situação dessas que precisa de ajuda. Tanto quem está sofrendo bullying, quanto quem aplica o bullying, porque ele principalmente tem o desvio de conduta muito grande e precisa ser tratado.

(Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

A unanimidade nas respostas da amostra nos remete a reflexões, especialmente diante do relato do gestor n. 03 que vivenciou em sua escola um caso de *cyberbullying*. De modo competente o referido gestor utilizou-se dos princípios da gestão participativa para ajudar a aluna vítima e buscou conscientizar todos na escola sobre as consequências do Bullying na vida das vítimas. O gestor alinhou-se às ideias de Lück (2005, p.17), no sentido de estimular o envolvimento de todos que faziam parte da comunidade, formando uma rede de proteção para a aluna, envolvendo, assim, todos na busca da solução para o ocorrido. Vale destacar a atitude positiva do gestor em se preocupar também com o tratamento e acompanhamento educacional do estudante agressor.

Consideramos importante saber que medidas foram tomadas pelos gestores em relação à vítima (estudante) de bullying. Esses foram os posicionamentos dos gestores.

G1- [...] é todo um diálogo que temos de alertar e dar informações pra ver se eles também deixam de ser vítimas, passando

assim a terem uma autodefesa, deixando de ficarem calados. (Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

G2- [...] procuramos conversar com a vítima, ver o que aconteceu e chamar os pais para esses procedimentos. Procurar ver quem foi, como foi ir até a sala para conversar com a turma. E tentar desfazer e conscientizá-los de que isso não deve acontecer. (Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

G3- É a questão da escuta, é chamar, passar a segurança “ei, estou do teu lado, vamos lá, vou te ajudar, você precisa confiar e contar [...]” (Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

Os gestores entrevistados relataram que como estratégia de enfrentamento adotaram ações direcionadas às vítimas, entre elas: conversas com as vítimas; comunicação com as famílias acerca do ocorrido; supervisão sistemática das vítimas dentro da escola e por fim, acompanhamento do desempenho escolar. De forma geral, analisamos que as atitudes de enfrentamento do bullying mencionadas pelos dos gestores são coerentes com suas posições de líderes na escola e estavam em consonância com a Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quando advertem que não se pode permitir que nenhum estudante sofra violência no ambiente escolar que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos. A integridade física dos estudantes é uma responsabilidade muito grande e como educadores precisamos estar atentos para os acontecimentos no espaço escolar, não permitindo a continuidade dos casos de *bullying*, onde muitas vezes os episódios tornam-se um ciclo vicioso, agravando ainda mais os prejuízos que o fenômeno acarreta na vida de quem sofre a agressão.

Há consenso entre os estudiosos sobre o fato que estudantes que praticam o Bullying também necessitam de atenção e de acompanhamento psicopedagógico. Por esse motivo, buscamos informações sobre que medidas os gestores tomam com relação ao aluno agressor.

G1- *Chamamos as famílias para fazer uma mediação e conversar com a mãe do agressor para nos ajudar também porque ele não pode continuar assim, porque senão ele perde a vaga na escola. [...].(Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)*

G2- *Nós fazemos ocorrências, chamamos o responsável relatamos a situação já tivemos casos que já até houve suspensão. (Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)*

G3- *[...] você ouve os envolvidos de forma separada, chama as famílias e depois a gente senta e faz uma conversa pra que a pessoa ou o agressor consiga entender na narrativa daquele que foi agredido o quanto ele se sente mal, então vamos lá, se fosse com você, vamos tentar inverter os papéis, o agressor relata, a vítima também relata o quando ele se sente mal que ele não gostaria*

que fizesse, que ele não gostaria que fizesse. (Fonte: entrevista, pesquisa de campo, 2018)

Os relatos dos gestores refletem indícios de posturas de enfrentamento do bullying mais tradicionais ao relatarem que “podem punir com suspensão no caso de reincidência, ou até mesmo perda da vaga na escola”. Porém, o gestor (G3) adota medidas mais educativas, pois conversa com os agressores e com seus familiares, além de buscar auxílio entre os diferentes segmentos da escola para encontrar meios de combater o problema. Dessa forma o gestor se respalda na LDB N° 9394/96 do art. 14° quando cita que os profissionais da educação devem elaborar projetos de intervenção ao *bullying* que estejam registrados no Projeto Político- Pedagógico (PPP) das escolas para que, junto à comunidade escolar, possam analisar o melhor caminho para resolver as demandas da escola. Entre essas iniciativas, destacamos reuniões e programações abertas ao público sobre a conscientização, e os danos que o fenômeno pode trazer na vida das pessoas.

Por fim, investigamos junto aos gestores se buscavam parcerias com órgãos públicos para a prevenção e combate ao bullying, ou se havia algum projeto na escola que contemplasse a temática, e as respostas foram:

G1- Teve esse trabalho do projeto rádio Margarida que participamos, tem vídeos do PROPAZ que eles deixaram um projeto encaminhado, e sempre que temos oportunidades chamamos palestrantes. A própria polícia e o CIPOE têm palestrantes para atender as questões de bullying. O TJ (Tribunal de Justiça), fizemos uma parceria com eles. Tem um departamento que eles possuem um grupo que trabalha com essa questão, então estamos com eles também.

G2- Não temos projeto fixo, agora inclusive vai ter.

G3- Sim, temos o projeto “O Preconceito que Existe em Mim.

Somente um gestor relatou possuir projeto fixo na escola (G3), o gestor (G2) relatou não possuir projetos e nem parceria e o gestor (G1) relatou ter apenas parcerias com projetos do governo para prevenção ao fenômeno. As respostas indicaram a necessidade de enfrentamento mais robusto das escolas, no que diz respeito a um problema tão sério e frequente como o *bullying*.

Percebemos que por mais que a prevenção e o combate ao bullying esteja previsto na lei n. 13.185/2015, ainda há certo descaso com atitudes de prevenção e conscientização dos malefícios do fenômeno no ambiente escolar. Acreditamos que se um trabalho mais constante de prevenção não for instituído e assumido por todos os segmentos da escola, atrelado ao PPP, como uma ação interdisciplinar, casos de bullying tendem a acontecer constantemente e se agravar em suas formas.

Os estudos realizados e o trabalho de campo nos permitiu inferir que falta maiores investimentos e políticas públicas que proporcionem aos gestores melhores condições de trabalho e suporte técnico por parte da Secretaria de Educação, assim como mais investimento em formação continuada que atualizem gestores e corpo técnico a implementarem ações em prol da erradicação do Bullying, no contexto escolar.

Considerações Finais

Ao analisar o perfil dos gestores de escolas públicas de Belém, concluímos que todos possuíam pós graduação, porém um aspecto que nos chamou atenção foi o relato da ausência da temática do bullying no processo de formação continuada dos mesmos, fato que dificulta o estabelecimento de ações de enfrentamento mais induzidas em relação a esse fenômeno.

No que diz respeito a casos de bullying nas escolas investigadas, todos os gestores relataram que convivem com casos de bullying e buscam informações e meios de superação da melhor maneira possível. Foram pontuais em suas percepções, apontando consequências danosas sofridas pelas vítimas, e os impactos causados pelo *bullying* praticado nas escolas. Ressaltaram que esse fenômeno prejudica o andamento da escola, o rendimento do aluno, assim como impacta na vida emocional e afetiva dos mesmos.

No que diz respeito às estratégias de enfrentamento detectamos que somente em uma escola havia projeto específico voltado para o combate ao *bullying* e que ações de prevenção ou luta contra o fenômeno, em geral, pouco eram vinculadas aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições. Quando havia ações de combate elas eram pontuais e ocorriam por meio de oficinas ou palestras, promovidas por outros órgãos públicos.

Quanto às medidas que os gestores tomam em relação às vítimas de *bullying*, constatamos que dois deles ainda se utilizavam de atos como suspensão dos estudantes agressores das aulas e ameaça de expulsão. Porém, um gestor utilizava o diálogo com ambas as partes, sinalizando um tratamento mais humanizado para lidar tanto com os estudantes vítimas, quanto com os agressores.

A respeito de como lidavam com o estudante vítima, os gestores comunicavam as famílias, buscavam dar apoio ao discente e passavam a monitorar vítimas e agressores. O grupo ouvido na pesquisa destacou a importância da parceria entre o corpo técnico da escola, os professores e as famílias.

Por fim, este artigo reflete uma amostra das impressões dos gestores e de ações de enfrentamento ao bullying, mas consideramos ser necessário o apro-

fundamento acerca deste fenômeno, de modo a obtermos mais informações sobre a manifestação do mesmo no contexto escolar paraense. Os estudos sobre esse problema poderão subsidiar Secretarias de Educação para investir em projetos de combate a esse mal tão sério que começa na escola, mas que reverbera por toda a sociedade. Afinal, os traumas causados por quem sofre ações de bullying, assim como problemas comportamentais não tratados em indivíduos que praticam o fenômeno, tendem a acompanhar vítimas e agressores ao longo da vida.

Referências

ALLIPRANDINI , Maria Paula Zedu ; SODRÉ, Grasiella Cervejeiras . Contribuições de Produção Científica para o Diagnóstico ,Prevenção e Intervenção Junto ao Bullying no Contexto Escolar. **Revista Cocar**, Belém-Pa, n°16,vol 8,25-37.Ago-Dez 2014.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 1988.Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> acessado em: 30/04/2019.

DREYER, Diogo. **A brincadeira que não tem graça**. Disponível em:<<http://www.educacional.com.br/reportagens/bullying>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo? prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz** . Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FRICK ,Loriane Trombini.**Estratégias de Prevenção e Contenção do Bullying nas Escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha**. 2016.n° 274.tese de doutorado .(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 24 fev. 2016). Disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136467>>Acesso em: 26 jun.2020.

GAMA, Aliny. **Aluno Morre Depois de Suposta Surra em Belém** –Pa. UOL. Maeció,31 de agosto de 2016.Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/08/31aluno-de-12-anos-morre-depois-de-surra-na-escola-em-bel-em-pa-diz-familia.htm>>acesso em 20 mar. 2019._

GIL, Antônio Carlos. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação.** São Paulo: Atlas, 2008

LÜCK, Heloisa . **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar... [et al.].** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores.** São Paulo: Contexto , 2011.

PALÁCIOS, Marisa; REGO, Sérgio. **Bullying: mais uma epidemia invisível** ?Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-55022006000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PLANALTO. **Lei de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Ananindeua, 11 de junho de 2019. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-a2018/2015/lei/113185.htm> Acesso em: 26 jun. 2020.

PRUDENTE, Neemias Moretti. **Justiça Restaurativa, experiências brasileiras propostas e Direitos Humanos.** Florianópolis: Bookess, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estela Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Marilda; SCARLATTO, Elaine Cristina. **Violência em Meio Escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores.** Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2764/0>> Acesso em: 25 jun. 2020.

TRAGÉDIA EM REALENGO. G1. Rio de Janeiro, 07 de Abril de 2011. Disponível em <<http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html> >. Acesso em 22 mar. 2019._

X - A VARIAÇÃO DOS PRONOMES NÓS E A GENTE, EM FUNÇÃO DE SUJEITO, NO PORTUGUÊS BELENENSE

Antonia Zelina Negrão de Oliveira⁴¹
Erika Suellem Castro da Silva⁴²

Resumo

A gramaticalização do pronome “*a gente*” utilizado em cotejo com o pronome “*nós*”, é fato estabelecido ainda no século XX no português brasileiro. Vários estudos têm dado conta desse processo (Lopes, 1998,1999; Omena, 1996, 2003). Todavia, apesar de ser um fenômeno determinado pelas mudanças no português brasileiro, ainda carece de maiores estudos, pois boa parte dos realizados dão conta apenas da realidade sociolinguística das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país. Assim, o estudo em pauta tem por objetivo, descrever e analisar a variação dos pronomes “*nós*” e “*a gente*”, em função de sujeito, na fala de feirantes do mercado do Ver-o-Peso e de estudantes universitárias de Belém. Os dados obtidos nos permitem dizer que a forma “*a gente*” é preponderante em relação à forma “*nós*”, quer seja entre jovens universitárias, na faixa etária dos 19-30, quer seja entre senhores e senhoras com ensino fundamental incompleto, na faixa etária dos 47-70 anos.

Palavras-chave: Nós e A gente; Função de Sujeito; Português Brasileiro; Belém.

Introdução

Estudos sobre a variação na 1^a pessoa do plural, na função de sujeito, têm demonstrado a forte concorrência da forma “*a gente*” no lugar do pronome “*nós*”, em vários contextos de uso. Lopes (1998, 1999) aponta para a consolidação da gramaticalização da forma “*a gente*” no século XX, no português brasileiro e no português moçambicano, possivelmente favorecida pela situação de contato entre línguas. Ainda em seus estudos, Lopes (1999) retrata o crescimento na ocorrência de “*a gente*” com os mesmos informantes (amostra do Projeto da Norma Urbana Culta – NURC) na década de 70 e 90, de 46% para 54%. Omena (1996) demonstra a partir de um corpus do Programa de estudos sobre o uso da língua - PEUL, no Rio de Janeiro, levando em conta a variável escolaridade, o predomínio de “*a gente*” sobre *nós*. Omena (2003), em

⁴¹ Professora da Universidade do Estado do Pará. Doutora no Programa DINTER-UEPA/USP. Atua na área de formação de Professores.

⁴² Professora da Universidade do Estado do Pará. Doutora no Programa DINTER-UEPA/USP. Atua na área de Linguística Aplicada.

estudos comparativos da ocorrência de “*a gente*” nos anos de 1980 e depois 1999 e 2000, atenta para o fato de que a variação *nós/a gente* manteve a mesma proporção de ocorrências no decorrer do tempo.

Machado (1997), em pesquisa sobre a fala popular do interior do Rio de Janeiro, atesta haver uma maior tendência à utilização de “*a gente*” nos dialetos norte-fluminenses. Seara (2000) encontra, em Florianópolis, o predomínio de “*a gente*” em relação a “*nós*”, quando se leva em conta a variável escolaridade, ou seja, maior nível de escolaridade, maior incidência de “*a gente*”. Lucchesi (2009) apresenta pesquisa realizada com informantes de quatro diferentes regiões da Bahia de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, no período de 1992 a 2002. Das quatro comunidades analisadas, a frequência de uso é bem marcada em três delas.

Todos esses estudos dão conta da realidade sociolinguística do português falado nas regiões que estão inseridas na geografia Centro-Sul e Nordeste do país, alguns poucos dizem respeito ao português falado na região norte do Brasil. Destes, destacamos Silva (2011) que analisou a utilização das formas “*nós*” e “*a gente*” na fala de 35 sujeitos de um bairro central de Belém. Os dados obtidos demonstraram que *a gente* se realiza na fala belenense em coocorrência e concorrência com *nós*.

Assim sendo, nosso objetivo neste artigo é descrever e analisar a variação dos pronomes *nós* e *a gente* na fala de feirantes do mercado do Ver-o-Peso e de estudantes universitárias de Belém. Para isso, pretendemos responder a duas questões de pesquisa: a primeira delas diz respeito ao grau de produtividade, preferência ou não pela forma *a gente*; a segunda procura confirmar ou não se estamos diante de um caso de mudança ou de variação estável.

Dessa forma, a presente pesquisa encontra-se dividida em quatro partes. A primeira delas é a introdução, aqui apresentada, que versa sobre o problema que originou este estudo e o contexto da pesquisa com os objetivos a serem alcançados. A segunda parte dá conta do percurso teórico que deu bases para a reflexão empreendida. A terceira é dedicada ao traçado metodológico empreendido para se chegar à *corpora* e à análise deste. E a última sessão, destina-se às considerações finais.

1 Percorso Teórico

1.1 O fenômeno da variação linguística

Entende-se por “variável linguística” o fenômeno universal em que dois significantes possuem o mesmo significado; isto é, ocorre quando duas formas linguísticas nos permitem dizer “a mesma coisa” (CALVET, 2002). De fato, a variação não ocorre aleatoriamente, mas de modo sistemático tanto no nível

estrutural quanto no nível social da língua e, portanto, é necessário verificar em uma análise linguística a relação existente entre fatores internos e externos do sistema (LOPES, 2003).

Para melhor compreensão, Furtado (2009) acrescenta que:

A variação linguística [...] pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Essas variantes são formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente, pois o emprego de variantes não é aleatório, mas influenciado por grupo de fatores [...] os quais consistem em parâmetros reguladores dos fenômenos variáveis, classificando positiva ou negativamente o emprego de formas variantes. Essas variantes podem permanecer estáveis ou quando uma forma desaparece caracteriza-se uma mudança. Então cabe à Linguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo e por fim prever seu comportamento regular e sistemático. (Furtado, 2009, p. 01)

As variações podem ser de ordem sintática, lexical, fonética, morfológica e, ainda, classificadas como variações diastráticas (relacionadas a grupos sociais), diatópicas (relacionadas a lugares) e diacrônicas (relacionadas a faixa etária).

Há de se considerar, também, a possibilidade do uso dessas variantes ser determinado pelo nível de escolaridade do sujeito falante e até mesmo pela intenção deste, conforme destaca Calvet (2002), ao tratar de descrição e interpretação sociolinguística. A intenção do sujeito falante pode ser fator relevante quando estudamos os conjuntos de variáveis linguísticas e variáveis sociais.

O exemplo de Calvet (2002) ilustra este parâmetro da seguinte forma: sujeitos de uma classe social classificada como abastada podem utilizar os termos “reservados” ou “toalete” para banheiro, enquanto sujeitos de classes menos favorecidas utilizam “latrina”, em tese. Porém, é também pertinente considerar que “em um meio social dado, um falante utilize *latrina* enquanto os que o cercam utilizam *reservados* ou *toaletes*”, com o único propósito de chocar (...)” (Calvet, 2002, p. 103). Deste modo, as variações e mudanças serão também determinadas pelo contexto.

De acordo com Santos e Botassini (2009), no que diz respeito ao fator “nível de escolaridade” em diversas “[...] pesquisas [...] o fator grau de escolaridade tem revelado ser condicionador de uso de uma ou de outra variante, com propensão à utilização de “*a gente*”⁴³ por informantes menos escolarizados” (Santos; Botassini, 2009, p. 03). Atentaremos para a ratificação ou não desta

⁴³Grifo nosso

ocorrência neste estudo.

Já o fator “faixa etária”, poderá nos permitir observar se as variantes presentes nesta pesquisa constituem “variação estável” ou “mudança linguística” (Souza; Botassini, 2009):

Tarallo (1986, p.65) informa que haverá variação estável se não existirem mudanças entre as faixas etárias. Mas se o uso da variante mais inovadora ocorrer com mais frequência na faixa etária mais jovem, diminuindo em relação à idade dos informantes mais velhos, então teremos uma situação de mudança em progresso (Souza; Botassini, 2009, p.02).

Os estudos sociolinguísticos de Labov tratam também do processo de evolução da variação linguística. Tal processo ocorreria da seguinte forma: primeiramente teríamos a mudança linguística, que se reduz então a uma variação entre tantas outras no discurso de alguns sujeitos; depois há uma propagação desta variação e, finalmente, esta variação alcança sua regularidade, pois:

A mudança linguística não é uma mudança nos hábitos individuais, mas sim a difusão de novas formas individuais numa vasta comunidade e a adoção dessas formas como convenções novas e obrigatórias (Labov, 1994, p.47).

É sabido que a abordagem sociolinguística coopera de forma relevante para a explicação e compreensão do fenômeno da variação linguística, desde que a descrição dê conta de fatores sociais e também linguísticos (externos e internos).

Concordamos com Lopes (2003) quando argumenta que a “Sociolinguística defende ser a variação inerente às línguas e determinada por fatores linguísticos e sociais [...]” (Lopes, 2003, p. 14), mas acaba não dando conta dos fatores internos correlatos à língua. A autora explica que na investigação de variação e mudança linguística no quadro pronominal do português brasileiro (doravante PB), por exemplo, a teoria da variação linguística, na perspectiva de base laboviana, deve ser integrada a modelos mais formais ou funcionais da língua:

[...] se a mudança linguística só pode ser entendida tendo em vista a sua inserção no sistema linguístico que ela afeta, parece óbvio que estudos variacionistas podem contribuir para testar hipóteses teóricas formuladas por outros modelos teóricos. Ressalte-se, no entanto, que uma das grandes contribuições da sociolinguística laboviana é reconhecer que não há apenas encaixamento linguístico na mudança, mas também o encaixamento na estrutura social. Deve-se considerar, ainda, que a maneira mais eficaz de se explicar o processo histórico da língua e a variação inerente ao sistema é combinando fatores internos e externos (sociais) (LOPES, 2003, p. 14-15).

Destarte, Lopes (2003) propõe a necessidade de se vincular aos estudos de base sociolinguística determinados pressupostos da teoria para explanação de alguns resultados de seu estudo. Os pressupostos de base funcionalista relatam o processo de gramaticalização de “*a gente*”, evento este que também nos interessa relatar neste trabalho.

A análise dos dados do presente estudo se fará à luz da metodologia da Sociolinguística Variacionista, no intuito de atestarmos se os fatores extralinguísticos “nível de escolaridade” e “faixa etária” condicionam a escolha dos informantes pelas formas pronominais *nós* e *a gente* na representação da primeira pessoa do plural.

1.2 A gramaticalização de “*a gente*”

Autores como Menon (1995, 1996), Omena e Braga (1996), Lopes (2004), Borges (2004) e Zilles (2007) apresentam estudos que dão conta do percurso de gramaticalização da forma “*a gente*”. Daremos destaque aqui aos estudos realizados por Menon (1995, 1996) e Lopes (2004) sobre esse processo.

Para Menon (1995), a forma nominal “*a gente*” passou por cinco fases desde a sua origem no latim até o estágio atual de concorrência com o pronome “*nós*”. A primeira fase é descrita pela autora como o momento em que o termo funciona como uma locução nominal plena e por isso tem autonomia para flexionar-se. Na segunda fase, a locução plena passa à locução especial e, assim, é acompanhada pelo artigo *a*. Nesta fase, vai perdendo aos poucos o caráter flexional. Na terceira fase, passa a funcionar como uma locução nominal invariável, transforma-se em pronome indefinido e passa a ser utilizada também na indeterminação do sujeito.

Na quarta fase, a forma estabiliza-se na condição de pronome indefinido. “Desse uso, possivelmente derivou o emprego de “*a gente*” por “*nós*” e por “*eu*”. Visto que o(s) falante(s) pode(m) se incluir na indeterminação, a forma adquiriu os traços semânticos de 1.^a pessoa do plural e, depois, do singular” (Menon, 1996, p.625). E, na última fase, passa a assumir a forma de pronome pessoal, “[...] como forma de primeira pessoa do plural, concorrente do pronome pessoal *nós*, *a gente* volta a ter concordância mas, desta feita, vai concordar em gênero e número com o sexo doreferente extralinguístico, [...]” (MENON, 1995, p.398). É justamente nesta última fase, que “*a gente*” se integra ao sistema pronominal do português brasileiro, conforme a autora.

As expressões “*processo de mudança em tempo real de longa duração*” e “*em tempo real de curta duração*” são utilizadas por Lopes (2004) para tratar da gramaticalização de “*a gente*”. No primeiro caso, são analisados textos escritos do século XIII ao século XX e, no segundo caso, as análises de corpora

foram constituídas por entrevistas realizadas nas décadas de 70 e 90 do século XX, com falantes cultos cariocas. Os dois percursos foram traçados a partir dos seguintes objetivos:

- 1) delimitar cronologicamente a fase histórica em que se processa essa transição de nome para pronome;
- 2) identificar as possíveis causas da pronominalização do vocábulo gente em português e
- 3) enquadrar o fenômeno como uma mudança encaixada no sistema linguístico e social. (LOPES, 2004, p.49)

Para a autora, o primeiro processo marcaria as mudanças pelas quais a forma *a gente* (português arcaico) passou até chegar à forma “*a gente*” (português contemporâneo), levando em consideração os traços morfo-semânticos de gênero, número e pessoa. Sendo assim, conforme Lopes (2004), teríamos nesse percurso, o seguinte quadro de caracterização dessa mudança:

Quadro 1 – Traços morfo-semânticos de gênero, número e pessoa de gente e a gente

TRAÇOS		GENTE	A GENTE
NÚMERO	FORMAL SEMÂNTICO	[apl] [+PL]	[-pl] [+PL]
GÊNERO	FORMAL SEMÂNTICO	[+fem] [φFEM]	[φ fem] [αFEM]
PESSOA	FORMAL SEMÂNTICO	[φeu] [φEU]	[φeu] [+EU]

Fonte: (LOPES, 2004, p.54).

Lopes (1999, 2003), na análise dos dados coletados, observou que o substantivo *gente*, que podia ser empregado com a subespecificação de número [apl], podendo ser utilizado tanto no singular quanto no plural, teve, no século XVI, 74% de perda do traço formal de número plural e no século XX essa perda alcançou 100%. Essa perda, conforme a autora, não atingiu o traço semântico do substantivo, que se manteve até a fase atual.

Quanto ao traço de gênero, houve a perda do traço formal e a subespecificação semântico-discursiva. Dessa forma, o substantivo *gente*, que não apresentava correspondência entre forma e sentido, no processo de pronominalização passou a apresentar subespecificação semântica em relação ao gênero [αFEM], referindo-se tanto a homens quanto a mulheres consoante o adjetivo ao qual se relaciona.

O traço pessoa no processo de pronominalização levou à manutenção da pessoa formal e à mudança da pessoa semântica. Assim, a pessoa semântica

passou a admitir um “eu-ampliado”, saindo de [øEU] estabelecendo-se como [+EU]. Lopes (op. cit) aponta dois fatores sintáticos para referendar tal mudança, o primeiro diz respeito à concordância verbal com a 1ª pessoa do plural, bastante utilizada no português não-padrão e a segunda seria “a co-indexação pronominal com nosso(s)/nossa(s).” (Lopes, op.cit., p. 60).

O segundo processo estudado por Lopes (2004), variação em tempo real de curta duração, analisado a partir da fala de informantes cultos, não apresentou a utilização de “a gente” com a 1ª pessoa do plural. Todavia, há a ocorrência de “a gente” nos contextos em que a forma acontece em correlação com marcas formais de primeira pessoa do plural. “Apesar de *a gente* não ter alterado o traço formal do substantivo [Øeu], a interpretação semântica [+EU] pode ser identificada no contexto sintático-discursivo.” (Lopes, op.cit., p.63). A constância desse tipo de estrutura é sobretudo quando o falante inicia com “a gente” e marca o verbo ou outras formas pronominais correlatas com a 1ª pessoa do plural, conforme exemplo apresentado por Lopes (op.cit., p. 62):

“E sai no nosso diploma que a gente tem condições de assinar uma planta” (NURC-RJ, AC. 01, H1) (P4 presente no pronome possessivo).

O que se percebe nessa trajetória de gramaticalização e pelo caráter contínuo desse processo, é que na passagem do nome “*gente*” para o pronome “a gente”, as duas formas, inicialmente, permaneceram em coocorrência, até pelo fato de “a gente” assumir algumas propriedades lexicais da forma antiga, além disso, algumas propriedades formais do substantivo foram mantidas, da mesma forma que o novo pronome não assumiu todas as características dos pronomes pessoais. “A forma gramaticalizada mantém do nome gente o traço formal de 3ª pessoa, embora acione uma interpretação semântico-discursiva de 1ª pessoa [+ EU].” (op.cit., p.52).

Esses processos são descritos como princípios da *persistência* em que “alguns traços do significado lexical original de um item tendem a aderir à nova forma gramatical, e detalhes de sua história lexical podem refletir-se na sua distribuição gramatical” (Hopper, 1991, p.124) e princípio da categorização em que neutralizam-se as marcas morfológicas e sintáticas da forma de origem e assumem-se àquelas da forma destino (Hopper, 1991).

1.3 O estágio atual de “nós” e “a gente”

Omena (2003) a partir de amostras do Projeto NURC-RJ e PEUL-RJ realizou estudos com falantes cariocas de diferentes níveis de escolaridade (nível superior e nível médio) para analisar a ocorrência de nós e a gente no confronto entre duas décadas de cada Projeto (70 e 90 – NURC e 90 e 2000 - PEUL. Os resultados apontaram que a hipótese da saliência fônica é significativa,

pois o termo “*a gente*” é utilizado nos casos onde as formas verbais possuem menor grau de saliência fônica, já a forma “*nós*” é relevante nos contextos em que houve maior diferenciação fônica entre a terceira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. A hipótese da saliência fônica, preconizada por Naro & Lemle (1977), prevê que quando duas formas equivalentes se opõem, a manutenção dessa oposição se dá pela diferenciação fônica acentuada entre elas ou por uma certa neutralização, caso a diferenciação fônica seja menor.

Fernandes e Gorski (1986) apontam que há uma relação entre o princípio da saliência fônica e o tempo verbal, pois a ausência de marcas formais distintas na 1ª pessoa do plural entre o presente e o pretérito perfeito tem levado os falantes a utilizarem “*nós*” para o pretérito em oposição à utilização de “*a gente*” para marcar o presente.

Quanto à utilização de *a gente* a partir do traço [+/- determinado], o falante utilizaria preferencialmente “o pronome *nós* para se referir a ele mesmo e mais o interlocutor (*não-eu*), ou a *não-pessoa*: referente [+perceptível] e [+determinado]” (LOPES, 1993, p.130) ou utilizaria “*a gente*” quando indetermina a referência. Entretanto, observou-se em Omena (2003) uma tendência à generalização de “*a gente*” independente do contexto. Assim:

No processo de gramaticalização, o traço (de indeterminação) se conservou e a forma ocupou variavelmente os contextos indeterminados da primeira pessoa do plural, mas à medida que vai se estabilizando como pronome, substitui mais e mais a forma antiga. Nesse caso, passa a ser usado frequentemente nos contextos de determinação, como aconteceu com o *on* em francês, que na alternância com o *nous* é caracterizado por Laberge (1977) como definido. (OMENA, 2003, p. 68)

Maia (2003) em estudo sobre a variação de “*nós*” e “*a gente*” na zona rural de Minas Gerais lança mão do termo variação mecânica (Naro, 1998) para referir-se aos resultados obtidos. Conforme Naro (1998), existem fenômenos variáveis em português que são de natureza funcional, cujo aspecto semântico-discursivo ganha relevância quando de sua realização, enquanto outros são apenas de natureza mecânica, não trazendo contribuição alguma para o aspecto funcional.

Para a análise dos dados, a autora utilizou variáveis linguísticas como: pessoa verbal, tempo verbal, referência [+/- Genérica], realização fonológica da desinência de número e pessoa, saliência fônica, e extralinguísticas: faixa etária e localização geográfica. Alguns resultados apresentados por Maia (op. cit) apontam que a marca de desinência da 1ª pessoa do plural, assim como a marca de tempo verbal [+ passado] favorecem a utilização de *nós* e a ausência da desinência, assim como a marca de tempo [- passado) potencializam a

utilização de *a gente*. O fator tipo de referência, conforme Maia (op. cit) estaria relacionado ao tempo verbal, pois este motivaria o traço [+/- determinado] do episódio narrado.

A pesquisa realizada por Zilles (2005) dá conta do processo de reorganização dos pronomes do português brasileiro em decorrência da variação de “nós” e “a gente” e da inserção da forma “você”. Dessa forma, um sistema que apresenta seis pessoas do discurso, reduz-se a três no momento de sua utilização, conforme o quadro apresentado:

Quadro 2 - Paradigma pronominal para posição de sujeito com as formas verbais correspondentes do português

	Sistema pronominal antigo	Concordância	Sistema pronominal em uso	Concordância
P1	Eu	CantO	Eu	CantO
P2	Tu	Cantas	Você/Tu	CantaØ
P3	Ele/ela	CantaØ	Ele/ela	CantaØ
P4	Nós	Cantamos	Nós/A gente	CantaØ
P5	Vós	CantaIS	Vocês	CantaM
P6	Eles/elas	Cantam	Eles/elas	CantaM

Fonte: Zilles (2005).

A autora também aponta que são os jovens e as mulheres os sujeitos que contribuem para a mudança em processo. E que nas construções subordinadas à forma “a gente” normalmente aparece repetidas vezes.

Passemos agora à análise do *corpus* selecionado.

2 O contexto da pesquisa

2.1. O contexto físico

A pesquisa foi realizada na cidade de Belém, estado do Pará, localizada às margens da baía do Guajará, fundada em 12 de janeiro de 1616 por Francisco Caldeira Castelo Branco, integrante da coroa portuguesa. Belém permaneceu durante muito tempo ligada a Portugal, tanto que só reconheceu a independência do Brasil, quase um ano após a declaração. Teve ao longo da história forte influência indígena, portuguesa e francesa. Atualmente, de acordo com dados do IBGE (2016), a cidade possui uma população estimada de 1.446.042 habitantes.

A feira do Mercado do Ver-o-Peso, um dos locais desta pesquisa, pertence ao complexo do Ver-o-Peso, importante patrimônio histórico de Belém que se constitui de quatro bens tombados individualmente pelo Iphan (o Mercado de peixe ou Mercado de ferro, o Mercado de carne ou Mercado Bolonha, a praça do relógio e

o Solar da Beira). Tradicional ponto turístico de Belém, inaugurado em 1901, o mercado está localizado no bairro da Campina, às margens da baía do Guajará, ganhou esse nome em decorrência da obrigatoriedade de se ver o peso para a arrecadação de impostos das mercadorias que saíam ou chegavam no estado.

2.2. Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa constituem dois grupos, o primeiro formado por 10 feirantes, 05 homens e 05 mulheres, com idade entre 47 a 70 anos, trabalhadores da feira livre do Mercado de Ver-o-Peso. O segundo, constituído por jovens universitárias na faixa etária de 19 a 30 anos, moradoras da cidade de Belém do Pará, estudantes das seguintes instituições paraenses: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Os dados supracitados nos permitem traçar os seguintes perfis:

Quadro 4 - Dados gerais dos informantes da pesquisa.

	GRUPO FEIRANTES	GRUPO UNIVERSITÁRIOS	TOTAL
IDADE	47-70 anos	19-30 anos	
ESCOLARIDADE	Ens. Fundamental	Ens. Superior	
FEMININO	05	05	10
MASCULINO	05	-	05
TOTAL	10	05	15

2.3. Os dados coletados

Os dados coletados no mercado do Ver-o-Peso foram obtidos a partir de entrevista oral gravada, realizada no próprio local de trabalho ou moradia do sujeito, como forma de deixá-lo mais à vontade. Teve como tema motivador, falar sobre o que o sujeito e sua família fazem nos finais de semana e no Natal, com duração de 3 a 10m.

Os dados coletados no grupo das jovens universitárias foram enviados pelas estudantes pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, como respostas à pergunta “O que você e sua família fazem para celebrar o Círio de Nazaré e as festas de Fim de Ano?”, com duração de 5 a 10 minutos.

Utilizamos a entrevista sociolinguística por entendermos que ao falar sobre assuntos que envolvem a história de vida, o entrevistado deixa de lado a preocupação com a forma linguística em uso e com isso minimiza-se “o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na naturalidade da situação de coleta de dados” (Tarallo, 2003, p.21).

3 Análise do Corpus

Os dados serão analisados sob os vieses quanti-qualitativo, que têm por objetivo levantar o número de ocorrências dos dois pronomes nas falas dos sujeitos entrevistados e a produtividade dos mesmos, levando em consideração fatores linguísticos relacionados à pessoa verbal, tempo verbal, referência [+/- Genérica] e realização fonológica da desinência de número e pessoa (MAIA, 2003); fatores extralinguísticos como, nível de escolaridade, sexo e faixa etária.

Antes de adentrarmos na análise de cada um dos fatores linguísticos e extralinguísticos, faremos um levantamento do número de ocorrências das formas “*nós*” e “*a gente*” nos dados coletados. Assim, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 5 – número de ocorrências.

PRONOME	NÚMERO DE DADOS	%
NÓS	25	34
A GENTE	50	66
TOTAL	75	100

3.1 Fatores linguísticos

a) Pessoa verbal

O primeiro fator linguístico analisado foi a pessoa verbal. Nosso objetivo era saber que pessoa verbal é utilizada pelo sujeito ao lançar mão das formas “*nós*” e “*a gente*”. Os dados obtidos nos mostraram que há uma preferência pela forma *a gente* com o verbo na 3PS (100%) dos entrevistados tanto entre feirantes quanto entre universitários. Conforme os exemplos abaixo:

SFFI67	... a gente ainda vai organizar ...
SUFI30	... a gente ceia junto, em família...

Quanto à forma “*nós*”, aparece empregada com estruturas verbais diferentes na fala dos feirantes (20%) com o verbo no que seria uma 1PP mas com a perda do *s* final da forma padrão e (100%) com o verbo na forma padrão da 1PP na fala dos universitários.

SFMI67	... nós temo uma família abençoada, vivemo bem ... nós num semo rico, nós temo três classes: rico, remediado e pobre, né?
SUFI	... nós aproveitamos e vamos pra lá dia 23 ou dia 24

Silva (2011), em pesquisa com sujeitos belenenses, também obteve nos

dados coletados, a preferência pela utilização de *a gente* com 3PS - 90,1% e para a utilização de *nós* com o verbo na 1PP - 99%, o que corrobora com os dados deste corpora. O único ponto a destacar é o fato de que temos, neste estudo, a presença de uma forma não-padrão para a realização de “*nós*” e não termos encontrado casos da utilização do “*nós*” como sujeito desinencial (SILVA, op.cit.).

b) Tempo verbal

Os dados analisados não corroboram totalmente com Maia (2003) que aponta uma tendência à realização da forma *nós* favorecida pelo tempo [+ passado] por ser considerado um tempo mais marcado e ao uso de “*a gente*” favorecida pelo tempo [- passado] que caracterizaria um tempo verbal menos marcado. Em todos os casos encontrados, tanto “*nós*” como “*a gente*” aparecem com formas verbais do presente do indicativo:

SFMI67	...tudo nós semo doutor na nossa profissão que nós amamo
SUFI24	...realmente nós não temos o costume de fazer almoço
SUFI30	... a gente comemora também viajando
SUFI22	... a gente come as comidas típicas do círio, pato no tucupi, a maniçoba e só isso em relação ao círio...

Uma possível explicação para a obtenção desses dados talvez esteja na temática escolhida para a entrevista, que só possibilitou a ocorrência de formas verbais no presente, uma vez que foram chamados a falar sobre o que costumam fazer nos finais de semana, no Natal e/ou no Círio de Nazaré.

A relação entre a escolha do tempo verbal e o tipo de referência semântica estariam em consonância, pois ambas seriam motivadas pelo traço [+/- determinado] do episódio narrado.

Silva (2011) não analisou este aspecto em sua pesquisa.

c) Referência [+/- Genérica]

O item referência [+/- Genérica] utilizado para discutir a variável extensão semântica em estudos de Omena (1986), Lopes (1993) e Machado (1995) testa a hipótese de que quando o falante faz referência a grupos que se caracterizam pela indeterminação, como no exemplo: “A gente viveria mais e melhor se Belém fosse mais limpa”, ele daria preferência ao emprego de “*a gente*”. Entretanto, quando a referência se faz a grupos determinados, como no exemplo, “Minha mãe e eu éramos muito unidos. Nós andávamos de mãos dadas pelas ruas de Belém”, teríamos a preferência pelo pronome “*nós*”.

Borges (2004) em estudo sobre a integração da forma “*a gente*” no quadro dos pronomes do português brasileiro, atenta para o fato de que o uso de “*a*

gente” em relação à variável semântica, estaria caminhando para a associação a referentes determinados, pois os resultados “parecem indicar que o curso da mudança de “a gente” está num estágio avançado, efetivando-se também como pronome pessoal pleno” (Borges, 2004, p.145).

O corpus obtido nesta pesquisa apresenta exemplos em que, em alguns casos, o “*a gente*” aparece em associação a referentes indeterminados, e, na grande maioria das ocorrências, aparece associado a referentes determinados, o que apontaria para um uso [- genérico] desta forma. O “*nós*”, nas poucas ocorrências, apresentou-se na condição de [- genérico], conforme estudos anteriores. Esse resultado corrobora com Omena (2003) que diz estar havendo uma generalização no uso de *a gente*, independente da referência ser indeterminada ou determinada.

SFMI56	... a gente toca um pagode aí mesmo na feira...
SFFI73	...eu com o meu esposo, a gente comprava, dia de Natal, a gente comprava uns brinquedo...
SUFI30	...eu e a minha família, né, eu, meu pai e minha mãe, nós não comemoramos o Círio...
SUFI30	...as família vão pras suas casas fazer a ceia... a gente ceia junto, em família...
SUFI19	... a gente sempre vai...eu, minha mãe e meus tios... a gente acompanha o círio e depois a gente volta pra casa e almoça todo mundo junto...

Os dados obtidos por Silva (2011) apontaram a realização tanto de “*nós*” quanto de “*a gente*” na relação [+Ref+Gen], conforme a autora, em 100% dos casos.

Mais uma vez, atentamos para a possibilidade de que a temática da entrevista tenha contribuído para que este resultado se referendasse.

d) Realização fonológica da desinência de número e pessoa

No corpus selecionado foi possível detectar que em 99% das ocorrências a desinência padrão de 1PP propiciou o uso da forma “*nós*”. Um sujeito apenas apresentou 100% de realizações com o morfema -moØ e nas ocorrências com “*a gente*” 100% de realizações se efetivaram com o morfema padrão de 3PS. Maia (2003) ressalta que qualquer indício de 1PP é determinante para a ocorrência de “*nós*”. Veja os exemplos:

SUFI24	... nós não temos o costume de fazer almoço...
SFMI67	...agora nós temo na casa de Jesus, só temo vitória...
SUFI22	... a gente comemora, no caso, a gente come as comidas típicas do círio, pato no tucupi, a maniçoba e só isso em relação ao círio...

Silva (op.cit.), em relação a este fator, nos apresenta a realização 90,1% da concordância padrão 3PS para a utilização de “*a gente*” e 99% para a forma padrão de 1PP para a utilização do pronome “*nós*”.

4.2. Fatores extralinguísticos

Como mencionamos previamente, os fatores *nível de escolaridade e idade* são interessantes à coleta de dados do presente estudo, seguindo o trabalho de Omena (1986 apud Sampaio; Lopes, 2009), sobre o uso dos pronomes do português brasileiro:

Omena (1986) revela em seus estudos que a escolaridade é um fator externo muito influente no processo de mudança pelo qual o quadro de pronomes do PB está passando; e constata, também, que a variável idade aponta para uma predominância da ocorrência de “a gente” entre os jovens (Sampaio; Lopes, 2009, p.03).

Para Weinreich, Labov & Herzog (1968), esses fatores são necessários quando se deseja analisar qualquer fenômeno linguístico em processo de mudança ou não. Além do mais, boa parte das pesquisas ressalta a tendência de resistência dos mais velhos à utilização de formas consideradas inovadoras, assim como o fator escolaridade como determinante para a aceitação ou não das formas padrão e não-padrão.

Em Silva (2011), o único fator que mereceu destaque em relação à utilização da forma inovadora foi a faixa etária, pois entre os jovens (55% das ocorrências) o que predominou foi “a gente”. O fator nível de escolaridade não foi relevante para a utilização da forma “a gente”. A autora ressalta, todavia, para uma intercambialidade no uso das formas “nós” e “a gente”.

Nesta pesquisa, o fator não-estrutural faixa etária demonstrou que tanto as jovens universitárias, na faixa etária dos 19-30 anos quanto os feirantes, na faixa etária dos 47-70 anos, têm preferência pela utilização de “a gente”, o que não corrobora para o fato de que apenas os jovens, normalmente mais adeptos a formas inovadoras, fazem uso do *a gente*.

Percebemos um revezamento das ocorrências “nós” e “a gente” no grupo das jovens universitárias, com o uso de “nós” geralmente no início das respostas. Uma das hipóteses, considerando este aspecto, talvez se explique pela questão do monitoramento da fala das informantes, presente muito mais no início das entrevistas. A partir do momento em que se sentem mais à vontade em seus discursos, a fala parece passar de “formal” para “distensa” (Calvet, 2002, p. 97).

Se compararmos nosso estudo com os dados de trabalhos sobre o mesmo tema (Omena, 1996; Fernandes, 1997; Botassini, 1998; Tonioli E Baruffaldi, 2007 apud Santos; Botassini, 2009), compreendemos que o uso de “a gente” entre sujeitos escolarizados pode ser um fenômeno comum na oralidade, mas que a escolaridade destes não parece determinar a escolha pela variante padrão.

Nos dados de informantes portadores de maior escolaridade, embora se encontre uma frequência representativa do pronome “a gente”, o uso de “nós” é mais recorrente. O fato de os informantes com mais escolaridade terem frequentado os bancos escolares por mais tempo e, conseqüentemente, terem sido expostos por mais tempo ao ensino gramatical, parece condicionar a realização do pronome-sujeito de primeira pessoa do plural com mais ocorrências da variante padrão: “nós”, visto que a forma inovadora “a gente” é, ainda, em alguns casos, vista preconceituosamente como uma forma que só tem “permissão” para ser utilizada na oralidade (SOUZA; BOTASSINI, 2009, p. 03).

Salientamos que, entre o grupo de jovens universitárias informantes da pesquisa, não verificamos a ocorrência de variantes estigmatizadas (SOUZA; BOTASSINI, 2009) como “nós vai” ou “a gente vamos”. Já nos dados coletados no grupo de feirantes encontramos a forma não-padrão com o morfema -moØ na utilização de *nós*.

Algumas Considerações

Neste artigo, propusemo-nos a descrever e analisar a variação dos pronomes “nós” e “a gente”, em função de sujeito, na fala de feirantes do mercado do Ver-o-Peso e de estudantes universitários de Belém. Os fatores linguísticos - pessoa verbal, tempo verbal, referência [+/- Genérica] e realização fonológica da desinência de número e pessoa; e extralinguísticos, idade e nível de escolaridade, levados em consideração, nos permitem dizer que a forma “a gente” é preponderante em relação à forma “nós”, quer seja entre jovens universitários, na faixa etária dos 19-30 anos, quer seja entre senhores e senhoras, na faixa etária dos 47-70 anos. Essa realização nos permite dizer, também, que o fator extralinguístico faixa etária não constitui impedimento para que a mudança se processe. Esse fenômeno serve para referendar que, consoante estudos realizados nas regiões Centro-Sul e Nordeste do país, como agora neste corpora analisado, a coocorrência e a concorrência da expressão “a gente” em relação ao pronome “nós” em função de sujeito no sistema pronominal tem sido marca no português brasileiro e determinada não apenas pela influência de fatores linguísticos como também por fatores extralinguísticos.

O corpus utilizado nesta análise não é suficiente para afirmarmos que estamos diante de uma mudança em progresso, pois apesar da predominância da forma inovadora “a gente”, a mesma foi utilizada tanto por um grupo como por outro nas mesmas proporções (Labov, 1972).

Referências

- CALVET, L.J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.
- FERNANDES, E.; GORSKI, E. 1986. A concordância verbal com os sujeitos Nós e A gente, um mecanismo do discurso em mudança. **Atas do I Simpósio sobre a Diversidade Lingüística no Brasil**, Salvador: Instituto de Letras da UFBA. p.175–83.
- FURTADO, I. S. **Análise da Variação no uso de “nós” e “a gente”**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/IsmeriaFurtado.pdf. Acesso em: 10 dez. 2016.
- HOPPER, P. 1991. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E. C. & HEINE, B. (Eds.): **Approaches to grammaticalization**, Volume I, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Company.
- LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. (Conduct and Communication, 4), Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LOPES, C. R. dos S. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. 1993
- _____. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português**: percurso histórico. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado. 1999.
- _____. **A inserção de ‘a gente’ no quadro pronominal do português**. 2003.
- _____. A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis. V.4. N°1. 2004.
- MAIA, Francisca de Paula S. **A variação nós e a gente no dialeto mineiro**: investigando a transição. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.
- NARO, A. J. & LEMLE, M. 1977. Syntactic diffusion. **Papers from the Parasession on Diachronic Synta.**, Chicago, CLS Reprinted in *Ciência e Cultura*, 29(3):p.259–68.
- NARO; GÖSKI; FERNANDES. Change without change. **Language Variation and Change**, 11 (1999), p.197-211. Cambridge University Press.
- OMENA, N. P. 2003. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, M. da C. & DUARTE, M. E. L.2003. (Org.) **Mudança lingüística em tempo real**. Rio de Janeiro, FAPERJ/Contracapa.

SAMPAIO, A.; LOPES, L. L. **O uso de “nós” e “a gente”, em função de sujeito, na comunidade rural de Piabas.** Disponível em: http://www.uefs.br/colplet/revista/ed01_102009/artigos/artigo_07.pdf. Acesso em: 07 dez. 2016.

SOUZA, A. S.; BOTSSINI, J. O. M. A variação no uso dos pronomes-sujeito Nós e A gente. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

ZILLES, A. M. S. The development of a new pronoun: the linguistic and social embedding of a gente in Brazilian Portuguese. **Language variation and change**, 17, p.19-53, 2005. Cambridge University Press.

IBGE. População Belenense. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150140&search=para|belem|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 08 dez. 2016.

História da cidade de Belém/Pa. Disponível em: <http://www.juraemprosaeverso.com.br>. Acesso em: 08 dez. 2016.

Um pouco da história do Ver-O-Peso. Disponível em: <http://www.ufpa.br/cma/verosite/historico.html>. Acesso em 08 dez. 2016.

XI - A CIDADE NO TEXTO LITERÁRIO: UMA ANÁLISE SEMIÓTICO- CULTURAL DE *O FILHO DA MÃE*, DE BERNARDO CARVALHO

Raphael Bessa Ferreira⁴⁴
Andrey Pavlovitch Zhukov⁴⁵

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de analisar o romance *O filho da mãe* (2009), de Bernardo Carvalho, com o intuito de averiguar como a cidade de São Petersburgo, espaço em que se desenrola o enredo da trama, é plasmada no plano ficcional, trazendo à tona informações culturais e simbólicas a partir do ponto de vista da Semiótica da Cultura, mais precisamente pela perspectiva do chamado Texto da cidade, ideia provinda dos estudos de Toporov (2003). Tal método de análise investiga o *locus* ficcional enquanto elemento que conjuga uma série de procedimentos, códigos e caracteres exibidores de uma cultura e de um pensamento poético citadino por parte da mentalidade de um povo. Sendo, portanto, também um texto, a São Petersburgo de Bernardo Carvalho se distingue da cidade vista em Gógol, por exemplo, ainda mais quando se pontua um olhar estrangeiro a um local que se porta “estrangeiro” em seu próprio país, visto ser São Petersburgo uma cidade que amalgama vasta tradição histórica e cultural, alinhando-se numa zona de intersecção entre o oriente e o ocidente. De modo a corroborar a assertiva de Berman (1986), que afirma ser esta uma cidade real e irreal, a pesquisa será pautada ainda nos escritos de Lotman (1981) e Uspenski (1972), dentre outros, de modo a extrair do texto poético os elementos referentes às descrições paisagísticas, arquitetônicas, históricas e sociais da janela russa para o ocidente.

Palavras-chave: Bernardo Carvalho. *O filho da mãe*. São Petersburgo. Semiótica da Cultura. Texto da cidade.

Introdução

A literatura feita dentro do Brasil tem se mostrado rica fonte de reflexão a respeito de outras culturas e de suas representações no meio das artes. Ao que se refere à cidade e, nesta pesquisa, especificamente à antiga capital russa, em se elencar o fenômeno cultural e sócio, São Petersburgo apresenta

⁴⁴ Docente do PPGEL-CCSE-UEPA nas disciplinas da área de literatura.

⁴⁵ Docente da Universidade Estatal de São Petersburgo (SPBU/СПбГУ).

uma vasta quantidade de informações acerca de um constructo mesclado de vetores expressivos oriundos e representativos de culturas distintas.

As razões que motivam a realização desta pesquisa dizem respeito à nítida necessidade de se contribuir com o acervo científico voltado à análise da literatura brasileira enquanto objeto artístico que flagra os procedimentos contraditórios da formação da cultura de outros países, como no caso aqui específico da Rússia, sob o olhar do outro, do estrangeiro, do escritor enquanto observador do alheio, do que lhe é diferente. Observa-se que parte considerável dos estudos nesta área exploram as obras literárias como objeto meramente estético, pouco se dedicando às diversas manifestações culturais que nelas são apresentadas.

Dessa forma, este artigo tem o intuito de promover uma reflexão sobre o modo como a cidade de São Petersburgo é representada no texto literário *O filho da mãe*, do escritor brasileiro Bernardo Carvalho, o qual assume a antiga capital do império russo como *locus* de sua narrativa.

A pesquisa tem o objetivo de discorrer a respeito de como São Petersburgo é plasmada estética e culturalmente enquanto matéria literária dentro do romance *O filho da mãe*, de Bernardo Carvalho, pretendendo-se comparar como o escritor descreve a cidade em sua narrativa.

Romance publicado em 2009, *O filho da mãe* averigua a presença de divergências e convergências na formação cultural, histórica, política e social de São Petersburgo. Desse modo, caberá aqui estabelecer observações sobre quais são os fatores socioculturais que imputam ao artista uma visão única em retratar aquela paisagem urbana enquanto um estrangeiro, um observador externo àquele *locus*.

Assim, a pesquisa tem ainda o objetivo de comparar como, literária e historicamente, a cidade é descrita no enredo do romance de Carvalho, averiguando a presença dos aspectos relevantes à composição desta no texto ficcional. Deve-se, com isso, estabelecer observações sobre quais são os fatores socioculturais que imputam ao artista uma visão única em retratar a paisagem urbana que não lhe é usual, haja vista o autor residir no Brasil.

A concepção de cidade convertida à forma de um texto foi estabelecida a partir de estudos semióticos da escola de Tartú-Moscou, a qual, a partir da integração das pesquisas sobre o fazer literário aos campos da sociologia da cultura, da história, e mesmo da paisagística e urbanística – com grande enfoque na arquitetura urbana –, desenvolveu um método de análise semiótica intitulado de “texto da cidade”, que enxerga na composição do texto (seja ele uma obra literária, uma pintura, uma canção ou criação arquitetônica) sobre uma cidade uma reprodução cultural.

Pelo viés da Semiótica da Cultura, busca-se examinar a construção estética da cidade de São Petersburgo a partir do olhar da literatura local, mais precisamente através das obras escritas por Nicolai Gógol, *Avenida Névski* e *O capote*, autor do século XIX que tomou a antiga capital do império russo como local escolhido para o desenvolvimento de suas narrativas.

Os estudos de Yuri Lotman, um dos fundadores da Semiótica da Cultura, e os conceitos deste acerca de semiosfera e modelização, embasam os sistemas de signos da cultura como fontes essenciais ao desenvolvimento dos diversos tipos de códigos e linguagens por onde os seres vivos desenvolveram seus processos de comunicação e ações de inteligência.

Assim, as discussões dos teóricos da Escola de Tartú-Moscou não poderiam ficar de fora da pesquisa. Os trabalhos de Yuri Lotman, Boris Uspenski e Vyacheslav Ivanóv (1981), Boris Uspenski (1971) e Vladimir Toporov (2003) serão utilizados a fim de auxiliar na análise dos dados coletados a partir de trechos do romance *O filho da mãe*, de Bernardo Carvalho.

Sobre o romance *O filho da mãe*

Romance publicado em 2009 no Brasil, *O filho da mãe* é uma obra de Bernardo Carvalho que nasce da encomenda de um projeto editorial chamado “Amores Expressos”, que tinha como objetivo lançar um conjunto de obras de escritores brasileiros cujo foco seriam as relações amorosas ao redor do mundo, mostrando como o significado de “amor” pode dialogar com o trânsito entre as pessoas pelo globo terrestre, de forma “expressa”.

A trama do romance ocorre geograficamente na Rússia, mais precisamente entre as cidades de São Petersburgo e Grózni, na época da chamada Segunda Guerra da Tchetchênia, decorrida entre os anos finais do século XX e início do século XXI. De modo mais exato, o enredo se passa no ano de 2003, quando o exército russo combatia os radicais separatistas na região do Cáucaso.

A trama centra-se, como indica o título do romance, na questão da maternidade, da perda filial, da relação materno-infantil e mesmo de orfandade que muitas mães tiveram de vivenciar em relação aos seus filhos devido aos problemas decorrentes do conflito bélico da guerra na Tchetchênia, como o desaparecimento ou mesmo a perda (física ou subjetiva) de seus descendentes, jovens que partiam para a guerra. O autor, para isso, não mede esforços para expor como o conflito bélico legou uma herança sombria no seio familiar russo, e que faz problematizar um conflito étnico, social, racial e mesmo sexual.

Ao mesmo tempo, tais questões revelam ao enredo da narrativa uma conjuntura bem clara na estruturação, ou formato estilístico do romance: a divisão e multiplicidade de vozes que corroboram o deslocamento, a migração, ou

o que está num movimento de “entre lugar” que implica aos seres humanos um lugar de errância, de vagar eternamente por locais distintos, sem ter, ao menos, uma identidade, uma posição de membro ou de pertencimento a algo, como no caso dos tchetchenos.

Não por acaso, é retomada na obra, de forma constante, o aspecto quimérico, oriundo do ser mitológico do monstro chamado Quimera, como elemento metafórico não apenas para os conflitos ali expressos na narrativa, como também aos aspectos divergentes presentes na constituição e fundamentação do *locus* maior da obra: a cidade de São Petersburgo.

Em determinado momento do romance, Bernardo Carvalho explica a relação de sentido da Quimera para a constituição da aberração que são os personagens da trama, misturas e miscigenações que não conseguem ocupar lugar de destaque na Rússia devido às questões históricas acerca de raça e intolerância racial:

A isso chamam quimera, como depois eu ia aprender na faculdade. Era um animal estranho, parecia um potro, mas era outra coisa, dois fundidos num só, indistintos. Não conseguia ficar em pé. As quimeras são raras e os pastores nas montanhas as veem como portadoras de mau agouro, porque põem a reprodução num impasse, fazem da reprodução uma monstruosidade. Por isso, quando esses animais não morrem ao nascer, os próprios camponeses se encarregam de lhes dar um fim. (Carvalho, 2009, p. 161)

Os dois protagonistas da obra, Andrei e Ruslan, são filhos do conflito bélico, jovens que migram em busca de sua identificação, à procura de saber sua origem, seus laços hereditários, sua herança genética, sua real filiação em meio ao caos da guerra. Enquanto Ruslan vaga por São Petersburgo e Grózni, Andrei divaga pelas ruas peterbuguenses rumo ao campo de batalha, na Tchetchênia.

São Petersburgo, assim sendo, se torna zona de trânsito no enredo da obra, de confluência nas vidas das personagens que procuram sua origem à medida em que se isolam do mundo opressor da guerra, das disputas por ideologias, e, principalmente, pelas dubiedades em relação às origens raciais e dos conflitos dali provenientes.

Os dois personagens centrais, ou os filhos das mães a que o título da obra alude, são seres que descendem de formações migrantes, dos tais “amores expressos” do projeto literário que serviu de base para a obra e da qual Bernardo Carvalho precisou vivenciar em sua viagem à Rússia. Enquanto Andrei é filho de mãe russa com pai brasileiro (país de origem do escritor), Ruslan possui mãe russa e pai oriundo da Tchetchênia. Assim, mesmo tendo Ruslan e Andrei mães russas, seus pais são de origens raciais e étnicas distintas.

Do encontro entre Ruslan e Andrei, que passam a manter relação na trama, a cidade de São Petersburgo insurge como elemento centralizador dos conflitos temáticos que estão plasmados no enredo da obra, sendo zona de trânsito e de deslocamento daqueles que se sentem perdidos, sem afinidades, verdadeiros párias da sociedade russa, ainda que estejam vivendo seus “amores expressos”.

Referencial Teórico

As discussões culturais levadas a cabo no período das décadas de 1960 e 1970 na Universidade de Tártu, na Estônia, reuniram inúmeras pesquisas provindas das mais diversas áreas do saber humano: cibernética, filologia, linguística, literatura, filosofia, estudo comparado das religiões, estudo dos mitos, cinema, música, dança, arquitetura, folclorismo, dentre outros.

É a partir dos encontros ocorridos durante os Seminários de Inverno em Tártu, mas também em Moscou, na Rússia, que ocorrerá a junção de um grupo coeso de pesquisadores que mais tarde formarão a chamada Escola de Semiótica da Cultura, ou ainda Escola de Tartú-Moscou, cujo cerne dos estudos era nada mais do que analisar as formas expressivas, ou os modelos informativos, que apreendem o enorme depósito de conhecimento humano que subjaz à noção de Cultura.

O caráter interdisciplinar de estudo das mais distintas áreas do saber humano apenas corrobora a assertiva de que a cultura é um construto de linguagem, agregadora de variados sistemas de signos provenientes de línguas naturais e artificiais expressas em uma linguagem secundária. Ora, com isto, os semioticistas eslavos queriam dizer que qualquer manifestação artística, como, por exemplo, o cinema, a música, a arquitetura e outros, é um sistema de modelização secundário, estruturado hierarquicamente abaixo de um sistema primário e matricial, a linguagem humana.

Para Yuri Lotman, Boris Uspenski e Vyacheslav Ivanóv (1981), a capacidade da linguagem é um sistema natural em relação a todos os demais sistemas, e se identifica como Língua natural, não servindo apenas para comunicar, mas também para modelizar, criar modelos. Ou seja, a noção de cultura se baseia na língua natural, sistema primário, que se espraia em diversas linguagens e códigos que preservam a totalidade de informação de um povo e os transmite a diferentes grupos sociais.

Assim, os teóricos da Escola de Tartú-Moscou afirmavam que os sistemas primários e secundários também criavam modelos de expressão. Enquanto a língua reverbera sistemas de modalização primário, a arte promove sistemas de modalização secundário justamente por ser uma estrutura secundária em relação à língua natural.

A interpretação, ou tradução, dos sistemas modalizantes primários e secundários se dá no ambiente da chamada semiosfera, onde ocorrerá o embaite/diálogo entre as culturas. Aí, na dinâmica das trocas de informações é que se poderá depreender as diversas manifestações culturais imbuídas no mecanismo comunicativo (cf. Uspenski, 1971).

Uma das principais correntes de estudo dentro da Escola de Semiótica da Cultura é a área que abrange a depreensão das representações de signos comunicativos no espaço urbano, ou melhor dizendo, na cidade. A cidade se constitui como *locus* assimilador de distintos signos verbais e não verbais que expressam uma cultura, apropriam-se de outras culturas ou mesmo dialogam com diferentes áreas das formas comunicacionais. Para Toporov (2003), as cidades transmitem informações codificadas que revelam muito da memória coletiva de um povo, sendo, portanto, um texto a ser esmiuçado pelo intérprete da cultura.

A exemplo, se for elencado o fenômeno cultural e sígnico da antiga capital do império russo, São Petersburgo apresenta uma vasta quantidade de informações acerca de um constructo mesclado de vetores expressivos oriundos e representativos da cultura eslava e ortodoxa cristã.

As mudanças urbanísticas e demais processos socioeconômicos e ideológicos que envolveram a cidade de São Petersburgo, ao longo de sua formação, revelam um *locus* no qual a influência cultural de vários e distintos povos se mostra nítida ainda nos dias de hoje, mesmo após seus 300 anos de história. A incorporação de valores destes “ideólogos” preencheram o imaginário da cidade, de seu povo, moldando um pensamento misto de nostalgia (a cidade dos czares) com abertura incessante ao novo (cuja tônica nuclear são as novidades efêmeras que modificam a paisagem ano após ano) não dando mais à cidade, atualmente, uma identidade padronizada.

Enveredar pelos meandros das transformações pelas quais São Petersburgo passou em sua retratação na literatura é foco de estudo da Semiótica da Cultura, ou da Escola de Tartú-Moscú, mais ainda se possibilitado pelo auxílio de um de seus maiores intelectuais, Vladímir Toporov, que desenvolveu o modelo de interpretação do “texto da cidade”. E quando balizado pela análise dos textos literários, que espelham e flagram as mudanças citadinas ao longo do tempo, o estudo da cidade pode dar novas evidências, elucidações e compreensões acerca do mote modernizador, urbanístico, paisagístico, político, econômico e social, em suma, da cultura e da mentalidade daqueles que por ela orbitam.

Afinal, a obra de arte pode ser considerada um texto composto de símbolos, aos quais todos aplicam um conteúdo próprio, cujo cerne torna a arte

análoga à divinização, ao sermão religioso, etc. Segundo Uspenski, “o condicionamento social na colocação do conteúdo artístico é, aqui, bem menor do que no caso da linguagem; no conjunto, a polivalência (possibilidade teórica de muitas interpretações) constitui um aspecto substancial da obra de arte” (Uspenski, 1972, p.84).

O filho da mãe e a Petersburgo sob o olhar de um escritor brasileiro

São Petersburgo é uma cidade localizada entre dois entroncamentos fluviais, o Nievá e o golfo da Finlândia, na região do mar Báltico. Devido a esta estrutura de formação geográfica, evidentemente que a cidade é perpassada por inúmeros canais, que dão à São Petersburgo um clima bastante úmido. Devido a essa caracterização, a cidade ficou conhecida como Veneza do Norte (Segrillo, 2015).

Um dos principais pontos histórico-turísticos peterburgueses, a Ilha de Nova Holanda, é descrita em *O filho da mãe* de forma bastante expressiva no que diz respeito ao forte e constante contato com o elemento da água na cidade:

O velho parou o barco antes de chegarem à bacia com bordas de cimento que serviu, no começo do século XX, às tentativas frustradas de construção de um navio de guerra que não afundasse. – Tudo afunda – diz o barqueiro, ao desembarcá-los no coração líquido da ilha. (Carvalho, 2009, p.135)

Bernardo Carvalho chama a atenção para o aspecto lodoso do terreno, que não se mostra firme, com solo estável. Evidentemente, o texto de Carvalho promove um certo tom irônico devido ao aspecto retórico da frase do barqueiro, “Tudo afunda”, certamente uma metáfora para a degradação do homem e da sociedade que se esconde, ou afunda, em São Petersburgo.

Para Marshall Berman, essa relação paradoxal de uma cidade construída com o custo de muitas vidas mostra que o projeto de criar uma “janela da Rússia para o ocidente”, como queria o Czar Pedro, o Grande, é revelador de um esforço descomunal do homem se impor à natureza, mesmo que à revelia do *factum*:

numa sociedade servil, onde a maior parte do povo era propriedade ou da nobreza ou do Estado, Pedro tinha poder absoluto sobre uma força de trabalho praticamente infinita. Ele forçou esses cativos a trabalharem sem parar, limpando terreno, drenando pântanos, dragando o rio, construindo canais e represas, fazendo aterros, cravando estacas no solo poroso e construindo a cidade a uma velocidade temerária. (Berman, 1986, p.172)

Em outro trecho do romance, Carvalho flagra o aspecto fantasmagórico que subjaz à história da construção e edificação da cidade, mais precisamente

quando comenta sobre a profundidade dos metrôes peterbuguenses: “Não há metrô mais profundo que o de São Petersburgo. Foi construído sob um enorme pântano onde jazem as ossadas dos servos e prisioneiros que ergueram as fundações da antiga capital” (Carvalho, 2009, p.99). O trecho acima corrobora o pensamento de Berman, para quem os sacrifícios humanos foram imensos: “em três anos, a cidade devorou um exército de cerca de 150 mil trabalhadores – mortos ou arruinados fisicamente –, e o Estado, sem cessar, buscou outros no interior” (Berman, 1986, p.172).

Nota-se, portanto, que criou-se um imaginário acerca dos pântanos, dos canais, da construção da cidade sob um terreno úmido e instável, onde “tudo afunda”, em São Petersburgo. Contudo, em *O filho da mãe* este imaginário traveste-se de símbolo para a representação de uma cidade que mescla o real ao irreal. Subvertendo, portanto, a lógica racional acerca do conceito de cidade, pois São Petersburgo está e não está, é movediça, cidade movente e em constante *devenir*.

São Petersburgo, Petrogrado, Leningrado, a cidade que já teve três nomes distintos, o *locus* do romance *O filho da mãe* é nada menos do que um *entre-lugar*, uma cidade fantasmagórica e fantástica. Em outro trecho da obra, o narrador descreve tal aspecto da seguinte forma: “O mundo em volta está mudado – ou em obras, recebendo os últimos retoques. ‘A cidade vai renascer’, diz um cartaz pendurado num edifício construído no *style moderne*, uma fantasmagoria típica do início do século XX” (Carvalho, 2009, p.11-12).

Nota-se que Carvalho insiste em discutir este tema no enredo de seu romance, como no seguinte exemplo:

Escrevo para o caso de você decidir voltar, para assombrar esta cidade. É a mais artificial de todas as cidades. Em três séculos, tentaram três nomes, em vão. Um nome por século. Construíram trezentas pontes, uma para cada ano, mas nenhuma leva a lugar nenhum. Ninguém nunca vai sair daqui. (Carvalho, 2009, p.21-22)

Lotman, Uspensky e Ivanóv (1981, p.41) afirmam que “a cultura é memória (ou, se preferem, gravação na memória de quanto tem sido vivido pela coletividade), ela relaciona-se necessariamente com a experiência histórica do passado”. Essa relação entre passado-presente rege a dinâmica da narrativa de *O filho da mãe*. Afinal, Carvalho descreve uma cidade que se oculta sob a aparência de algo pleno, límpido, belo, mas que, contudo, esconde o feio, o bizarro, o podre, o que definha e morre: “- De que adianta reformar as fachadas se o interior continua podre?” (Carvalho, 2009, p.56).

A descrição da cidade é sempre o da deformidade, dando ao leitor um aspecto vertiginoso, de entorpecimento. Algo idêntico é encontrado em outro

grande texto da cidade de São Petersburgo, dessa vez na escrita de Gógol em *Avenida Niévski*:

Porém os acontecimentos mais estranhos de todos têm lugar na avenida Niévski. Ah, não acredite nessa avenida Niévski! Eu sempre me envolvo mais ainda em minha capa quando passo por ela e tento, de todo modo, não olhar para os objetos que encontro. Tudo é ilusão, tudo é sonho, nada é o que parece! (Gógol, 2012, p.131-132)

Toporov esclarece que nenhuma cidade russa sofreu tantos ataques, maldições, injúrias, desmascaramentos, insultos, recriminações, ofensas, lamentos, choros e desencantamentos quanto São Petersburgo. Para Toporov, “o texto de São Petersburgo é excepcionalmente rico de representantes desse tratamento ‘negativo’ para com a cidade, o que de maneira alguma exclui (e frequentemente supõe) fidelidade e amor (Toporov, 2003, p. 11).

Há um trecho na obra de Bernardo Carvalho que expressa de forma bem nítida essa representação de assombração que paira sobre São Petersburgo: “Todas as ruas têm o mesmo nome (Soviétskaia, remanescente de um passado que, por mais que se tente esquecer, continua a assombrar a cidade) e se distinguem apenas pelos números (II, III, IV...)” (Carvalho, 2009, p.129).

Novamente resgatando Gógol, nota-se que a cidade é travestida de ar fantástico enquanto modo metafórico de criticar o aspecto horrendo de sua constituição, um amálgama de ideologias e de pensamentos díspares sob o símbolo do fantasma que irá vagar pelas ruas e avenidas: “De repente, Petersburgo foi tomada por rumores de que nas proximidades da ponte Kalínkin e bem mais adiante começara a aparecer um defunto com aspecto de funcionário à procura de certo capote que lhe haviam roubado” (Gógol, 2011, p.38).

No romance de Carvalho a deterioração é o símbolo maior dessa metáfora da corrosão da metrópole e de sua constituição figurativa de convalescência:

Ao sair do mercado com um pacote de queijo e outro de frutas, ela seguiu por mais três quadras até a rua Raziézjaia e parou diante da entrada soturna de um prédio que permanecia deteriorado a despeito dos preparativos para a comemoração do tricentenário (Carvalho, 2009, p.12).

O ápice dessas descrições da cidade-personagem paira sob a perspectiva da vida, segurança e proteção de seus habitantes nos relatos da arquitetura do pós-guerra que São Petersburgo tomou em meados do século XX: “Mais do que qualquer outra, esta é uma cidade de risco, construída para permitir maior visibilidade às forças da ordem” (Carvalho, 2009, p.106). A relação entre risco e ordem ocorre devido aos conflitos históricos que a metrópole russa vivenciou (como o cerco a Leningrado, durante a Segunda Guerra Mundial, ou

Grande Guerra Patriótica para os russos) e à ordem de vigilância e proteção do período soviético.

Contudo, a descrição da paisagem pantanosa reaparece, dessa vez trazendo à narrativa um conflito com o passado bélico, de guerras: “Ele volta para a estação, seguindo a linha do trem, pela avenida Lígovski. O chão continua a se mover sob seus pés, como se a cidade estivesse sendo bombardeada” (Carvalho, 2009, p.123). Aqui, Carvalho aborda o subsolo da cidade, ou a área das estações de trem e metrô, como se fosse um imenso terreno movediço, pantanoso, onde o chão não se mostra firme. Entretanto, a falta de solidez decorre dos bombardeios durante o cerco a Leningrado, durante a Grande Guerra Patriótica.

Carvalho, portanto, tece sua última descrição e composição de São Petersburgo enquanto um *locus* mesclado de fantasmagoria (herança da visão gogoliana), quimera (mescla de várias cidades com seus tempos históricos), e ambiente que se ergueu sob um pântano para nele voltar a afundar, ou desmoronar de vez, metáfora para as relações sociais espúrias e comportamento vil e egoísta do homem na relação com os outros.

Há nas páginas finais do romance de Carvalho um diálogo que expõe nitidamente essa função descritiva da cidade cercada em si, fechada hermeticamente e isolada do resto da Rússia e do mundo, às proximidades da avenida Moskóvski na direção do aeroporto de Púlkovo:

- De quando são esses edifícios? – Roman pergunta ao pai.
- Foram construídos depois da guerra. Não está vendo aqueles arcos entre um e outro?
- Que é que tem?
- Não está vendo como são altos? Não acha que são desproporcionais?
- Porque são tão altos?
- E estreitos.
- Roman ri:
- E pra que eles servem? O engenheiro errou no cálculo?
- O que é que você acha?
- Sei lá.
- Foram construídos depois do cerco da cidade, foram feitos pensando na possibilidade de uma nova guerra. Com arcos desse tamanho, eles podem instalar os lança-mísseis nos pátios internos, entre os prédios, protegidos pelos edifícios.
- Como é que você sabe disso?
- Porque eu sei. Seu avô morou aqui. As paredes dos apartamentos são muito grossas. Olhe só. São como fortalezas. – Dmítri aponta

para as construções do lado direito da avenida. – Ficam bem separados um do outro. Assim, se um dos prédios for bombardeado e cair, não derruba os outros em volta. (Carvalho, 2009, p.180-181)

Aqui, vale mais uma vez retomar o pensamento de Berman, para quem São Petersburgo é nada menos do que “a mais clara representação do modo russo de modernização e, simultaneamente, como a ‘cidade irreal’ arquetípica do mundo moderno” (Berman, 1986, p.170-171). Sua modernização concebida e imposta é ainda hoje plasmada ficcionalmente como um símbolo de um drama. A janela para a Europa reveste-se, apesar de todo o seu esplendor e magnitude, de lama sob o belo rio Nievá.

Considerações Finais

Como visto na pesquisa, o romance *O filho da mãe*, de Bernardo Carvalho, apresenta-se enquanto um texto de São Petersburgo, tendo em vista que a cidade é expressa como elemento actante do texto literário, sendo, portanto, uma personagem do enredo da narrativa. A representação da metrópole russa expressada pelo escritor brasileiro apresenta uma estrutura composicional semelhante ao que já fora visto em Gógol, por exemplo. Entretanto, Carvalho transcende a manifestação fantástica e fantasmagórica vista na obra daquele, questionando e refletindo sobre as relações conflituosas entre passado e presente que coexistem na Veneza do Norte.

Enquanto janela para a Europa, segundo os planos de Pedro I, São Petersburgo toma no texto de Carvalho um lugar de confluência, de ligação entre os limites do passado, do presente, do “era uma vez” em meio aos debates de sua própria modernização. Não é por acaso que em *O filho da mãe*, a descrição da cidade é mesclada de ares apocalípticos, oriundos de sua história bélica e trágica, que oculta ainda a sua condição de ser uma cidade *entre-lugar*, que não possui uma definição própria, sendo uma quimera, portanto.

Os conceitos da escola de semiótica eslava auxiliaram na análise da persona de São Petersburgo enquanto texto. Assim, se vista como um personagem, o leitor e intérprete da obra podem vislumbrar aspectos constituintes da formação daquele *locus* e de sua importância não apenas para o enredo do romance, como também para a compreensão dos caracteres culturais que compõem a capital cultural russa.

Por fim, sublinha-se que a visão de um escritor estrangeiro, como no caso de Bernardo Carvalho, abre uma perspectiva inovadora, com um olhar crítico único em relação à cidade, aos cidadãos e a toda uma cosmovisão acerca de São Petersburgo, dialogando, não menos, com aspectos já bem delineados na escrita de outro grande analista da Veneza do Norte, Nicolai Gógol.

Referências

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CARVALHO, Bernardo. **O filho da mãe**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GÓGOL, Nikolai. **Avenida Niévski**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. **O capote e outras histórias**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2011.

LOTMAN, Iuri; USPENSKI, Boris; IVANÓV, Vyacheslav. **Ensaio de Semiótica Soviética**. Lisboa (PT): Horizonte Universitário, 1981.

SEGRILLO, Angelo. **Os russos**. São Paulo: Contexto, 2015.

TOPOROV, Vladimir. **Texto petersburguês da literatura russa** (Peterbúrgskii tekst rússkoi literatury). São Petersburgo (RU): Iskusstvo, 2003.

USPENSKI, Boris. Sobre a semiótica da arte. In: LOTMAN, Iuri. **A linguagem e os signos** - Comunicação, Poética, Semiologia: textos básicos. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1972.

XII- A NOMEAÇÃO E A CATEGORIZAÇÃO EM REPRESENTAÇÕES DE ATORES SOCIAIS NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Valéria Crístian Soares Ramos da Silva⁴⁶

Resumo

Objetivamos analisar neste artigo a representação das mulheres que lutam pela posse da terra no discurso do jornal *Diário do Pará*, a partir da nomeação e da categorização, na perspectiva teórica de van Leeuwen (1997) para o estudo da questão. A metodologia consistiu em uma pesquisa quali-quantitativa e documental. Analisamos como os atores sociais são representados nas notícias e reportagens do referido jornal e como essas representações revelam posições ideológicas, intenções e significações.

Palavras-chave: Nomeação; Categorização; Atores sociais.

Introdução

A *Representação dos atores sociais* é uma categoria de grande relevância para revelar identidades que estão representadas em textos/discursos. No caso específico deste estudo, escolhemos analisar a representação das mulheres que lutam pela posse da terra nas notícias e reportagens que compõem o nosso *corpus*, o que pode dizer muito sobre suas identidades em determinado contexto, e revelar a posição do Jornal Diário do Pará (DP) no que se refere a essas representações.

Para a análise optamos pela proposta de Theo van Leeuwen, a qual resume sob a forma de rede de sistemas os principais modos das representações de atores sociais em textos. Destacamos, especificamente, duas categorias referentes à inclusão, que são: a categorização e a nomeação, pois entendemos que as referidas categorias são as que podem revelar, de forma mais evidente, em nosso *corpus*, a forma como “os atores sociais podem ser representados quer em termos de sua identidade única, sendo nomeados, quer em termos de identidades e funções que partilham com outros (categorização) [...]”(van Leeuwen, 1997, p. 200).

A metodologia consistiu em uma pesquisa quali-quantitativa e documental. Pesquisamos no Jornal *Diário do Pará* 136 notícias do ano de 1996 e se-

⁴⁶Professora da Universidade do Estado do Pará. Doutora em Ciências da Linguagem/Linguística pela Universidade do Porto/Portugal.

leccionamos 18 notícias para a análise; pesquisamos 141 notícias do ano de 2005 e selecionamos 32 para a análise; analisamos 10 reportagens do ano de 2013. Os períodos escolhidos concentraram-se nos anos de 1996, 2005 e 2013, por se destacarem como períodos de grande importância na luta pela terra (invasões e conflitos) no Estado do Pará. Os critérios de seleção e demais informações encontram-se em uma pesquisa mais ampla sobre Discurso, Mídia e Construção de Identidades Sociais de mulheres sem-terra no Jornal Diário do Pará. Apresentamos neste artigo apenas um aspecto da pesquisa.

Dessa forma, esperamos, com estes caminhos, estas estratégias e estes procedimentos, analisar os textos/discursos selecionados para a investigação, de forma a contribuir significativamente para as discussões dessa temática.

1. A Análise Crítica do Discurso e a representação dos atores sociais na perspectiva de Theo van Leeuwen

A Análise Crítica do Discurso (ACD) surgiu como uma “rede de estudos” institucionalizada no início dos anos 1990, quando pesquisadores dos estudos da linguagem realizaram um simpósio na Universidade de Amsterdã para discutir as teorias e métodos em Análise do Discurso, dentre eles: Theo van Leeuwen, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kresse Ruth Wodak, que apesar de seguirem abordagens diferentes, se reuniram no intuito de mostrar que a linguagem é de fundamental importância na reprodução de ideologias, na manutenção do poder, e de que ela contribui de uma forma ou de outra, para a dominação das pessoas (Wodak, 2004). A autora destaca ainda, que a ADC e a Linguística Crítica (LC) já existiam anteriormente a esse encontro, mas não como um grupo internacional, heterogêneo e unificado. Esse grupo de pesquisadores inaugurou as bases para uma nova abordagem nos estudos críticos da linguagem:

É claro que o início dessa rede de ACD é também marcado pelo lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), editada por van Dijk, assim como por vários livros, como *Language and Power*, de Norman Fairclough (1989), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), ou do primeiro livro sobre racismo escrito por Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse* (1984). Mas o encontro de Amsterdã estabeleceu um começo institucional, uma tentativa tanto de iniciar um programa de intercâmbio (ERASMUS durante três anos) e múltiplos projetos conjuntos e colaborações entre os diferentes estudiosos e as diferentes abordagens, assim como uma edição especial da revista *Discourse and Society* (1993) [...]. (Wodak, 2004, p. 227)

A Análise crítica do discurso nasceu com um espírito crítico, propõem-se a investigar o racismo, a discriminação, o abuso de poder, a dominação,

a alienação, presentes sutilmente/ou não nos discursos das instituições, da política, dos media etc. Alinhado a esse espírito, Van Dijk pensa a ACD como socialmente comprometida com a realidade das vítimas de dominação, que sofrem discriminação e abuso de poder, e destaca que não podemos ficar somente na discussão de tais abusos, mas devemos intervir e oferecer ajuda no combate, na luta contra as desigualdades. “Diferentemente de outras perspectivas, a ACD não nega, mas assume e defende sua posição social e política. Ou seja, a ACD é tendenciosa – e orgulhosa disso” (Van Dijk, 2013, p.353).

Nessa abordagem a linguagem é vista como espaço de lutas sociais, de protesto, de denúncia, de mudança. Autores como Foucault, Thompson, Habermas, dentre outros, contribuíram com discussões de temáticas importantes para constituição de seu quadro teórico atual. Para Ramalho, Foucault forneceu à Análise crítica do discurso discussões de grande importância nos mostrando às nuances do poder, da política, da opressão e submissão presente nos discursos dos sujeitos e das instituições. Forneceu ainda, o conceito de “ordem do discurso” (Ramalho, 2005).

Nas bases da ACD também estão os estudos de Thompson sobre ideologia e as teorias neomarxistas inspiradas em Gramsci e na sua visão sobre hegemonia e, ainda, nos pensadores da Escola de Frankfurt, entre os quais qual Habermas (1984), que considera a linguagem como um dos meios de dominação e força social, ofereceu uma grande contribuição. O autor nos mostra que a linguagem legitima as relações de poder, o que a torna ideológica.

A análise crítica do discurso também teve forte influência da Linguística Sistêmica Funcional (LSF) e da Linguística Crítica (LC).

Os termos Linguística Crítica (LC) e Análise Crítica do Discurso (ACD) são frequentemente usados como sinônimos. Na verdade, nos últimos tempos parece que o termo ACD tem sido preferido, e tem sido usado para referir-se à teoria anteriormente identificada como LC. (Wodak, 2004, p. 224)

Como podemos perceber, muitas foram as contribuições para se formar um quadro teórico em análise crítica do discurso. Atualmente as pesquisas nessa área são de cunho interdisciplinar e investigam os aspectos linguísticos e semióticos relacionados com os problemas sociais a partir de discursos: institucional, político, de gênero, dos media, etc. analisados sob diferentes perspectivas, das quais podemos destacar: a abordagem Sociocognitiva; Histórico-discursiva; a Teoria Social do Discurso; a Semiótica Social etc.

Herdeiro de uma perspectiva funcionalista da linguagem, com pesquisas no campo da semiótica social e da multimodalidade van Leeuwen destaca que, por meio da linguagem, as pessoas constroem significados que são negociados

nos textos, e quetais construções implicam diferentes processos, tanto linguísticos, como ideológicos e perpassam, dentre outras questões, por relações de poder dos papéis dos atores sociais envolvidos.

Theo van Leeuwen (1997) traz, pois, um contributo significativo para a nossa pesquisa ao fazer uma abordagem da distribuição dos papéis dos atores sociais incluídos no texto e das representações sociais dadas a esses atores, estabelecendo uma ligação entre a componente social/ideológica e a componente linguística.

Por não haver uma relação direta entre categorias sociológicas e linguísticas o inventário sócio-semântico de van Leeuwen tem duas razões: a primeira incide em categorias sociológicas (nomeação, agência, etc.); a segunda resulta “da suposição que o significado é inerente à cultura e não à língua e não pode ser associado a uma semiótica específica. A língua pode representar acções sociais impessoalmente [...]” (van Leeuwen, 1997, p. 171).

A “rede de sistemas” de van Leeuwen (1997) envolve diferentes subsistemas como o léxico-gramatical, o do discurso, do grupo nominal, da transitividade, etc. Inicialmente envolve três dos mais importantes tipos de transformação: o apagamento, a reestruturação e a substituição, que, por si mesmos, envolvem processos de nominalização, adjetivação, transitividade, dentre outros.

Tendo em vista a multiplicidade de categorias analíticas para identificar e analisar como atores sociais são representados em textos e a inviabilidade de trabalharmos com todas elas neste artigo, escolhemos, para análise das representações de atores sociais no texto/discurso jornalístico, a categoria da *inclusão* e as subcategorias de *nomeação* e *categorização*, pelo fato de estas se terem afigurado como as mais relevantes no *corpus*.

2. As categorias de Exclusão e Inclusão

São categorias gerais que se dividem em subcategorias na rede de sistemas. Na categoria *exclusão*, estão presentes a *supressão* e o *encobrimento*. A *supressão* é uma subcategoria que se constitui num apagamento definitivo dos atores sociais e de suas atividades no texto. De outra forma, o autor chama de *encobrimento* ao rastro que a exclusão deixa quando “faz desaparecer” determinados atores sociais e suas ações, e os menciona sutilmente apenas em alguns lugares do texto. Esse encobrimento também é denominado de *representação em segundo plano* pelo autor. É muito importante atentarmos para essa categoria, uma vez que, observamos nas notícias de nosso *corpus* que a supressão e o encobrimento das mulheres que lutam pela posse da terra são muito frequentes.

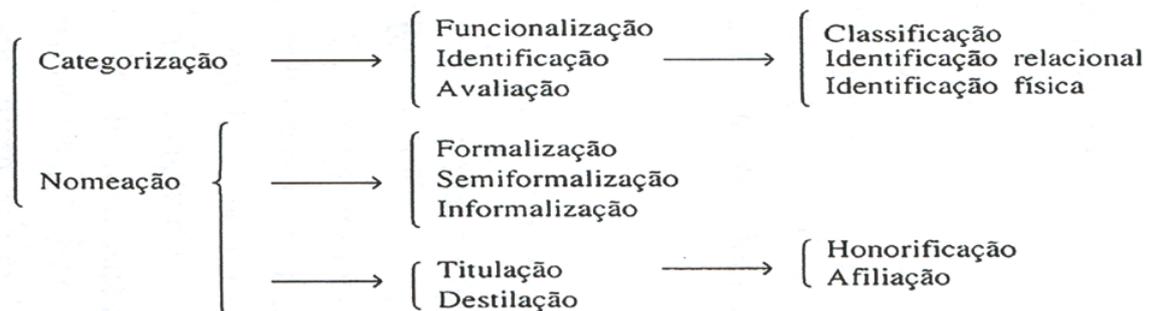
Na categoria *inclusão*, o autor destaca os papéis dos atores sociais que foram incluídos no texto: se ativos (*ativação*), apresentando-se como agentes, ou se passivos (*passivação*), que recebem ou são submetidos a uma dada ação ou

processo, salientando sempre, que pode haver discrepância ou incongruência entre os papéis gramaticais e os papéis sociais (van Leeuwen, 1997). A categoria inclusão é subdividida em diversas subcategorias. Abaixo destacamos somente as que foram selecionadas para o trabalho com as representações nos textos/discursos do DP.

2.1 A nomeação e a categorização

Em relação à categoria inclusão, selecionamos as subcategorias da categorização e da nomeação, e suas respectivas subdivisões, para análise mais profunda.

Figura 01 – Subdivisão da rede de sistema



Fonte: Subdivisão retirada do quadro geral da rede de sistemas (van Leeuwen, 1997, p. 219)

A nomeação e a categorização são importantes no processo de análise de representação de atores sociais, principalmente quando pesquisamos o discurso dos *media* impressos na atualidade. São-no, ainda, quando levamos em conta que essas nomeações e categorizações no discurso dos *media* podem influenciar diretamente os leitores na construção de identidades sociais, uma vez que, nomear e categorizar pessoas são formas de destacá-las dentro de um texto e de um contexto.

Conforme essas nomeações e categorizações ocorrem, elas podem influenciar a forma de pensar dos leitores, e, até mesmo, levá-los a aceitar o que está escrito nos jornais como verdade incontestável. Isso pode favorecer a estereotipagem de atores sociais.

2.1.1 As diferentes formas de nomeação

O ato de nomear atores sociais nos *media* impressos, assim como em todo o veículo de comunicação, é significativamente ideológico, uma vez que essas nomeações podem destacar e, ou ofuscar determinados atores sociais em diferentes circunstâncias e contextos variados.

Segundo van Leeuwen (1997, p. 200), “assim como nas narrativas, nas “histórias” da imprensa, às personagens sem nome cabem apenas papéis passageiros e funcionais e não se tornam pontos de identificação para o leitor ou ouvinte”. O autor exemplifica esta questão com a citação de um caso em que um jornal de classe média, numa peça sobre um determinado assunto, apenas nomeava pessoas se estas possuísem um estatuto social elevado, enquanto num jornal dirigido à classe trabalhadora, num artigo sobre o mesmo tema, eram nomeadas pessoas comuns. O que deduzimos da afirmação do autor é que a imprensa nomeia atores sociais de acordo com o contexto, e ainda, de acordo com as conveniências políticas, sociais, econômicas e ideológicas.

Na rede de sistemas de van Leeuwe na nomeação realiza-se particularmente através de nomes próprios, podendo ser uma nomeação formal, semiformal ou informal. A nomeação formal é feita quando utilizamos apenas o apelido (sobrenome), que pode ser precedido ou não de honoríficos, enquanto que, na nomeação semiformal é utilizado nome próprio e apelido, já na nomeação informal, apenas o nome próprio é utilizado. As nomeações podem ainda realizar-se somente com honoríficos, que ocorrem geralmente com a adição de um título, de um cargo, etc.; também podem ocorrer sob a forma de afiliação, que são feitas com a adição de um termo de relação pessoal ou de parentesco⁴⁷.

No que se refere às nomeações, a classificação de van Leeuwen sofreu uma adequação para o nosso estudo, em virtude das formas de nomeação culturalmente estabelecidas no Português do Brasil (PB), uma vez que dificilmente se identificaria uma mulher apenas pelo apelido (um homem sim, por exemplo: o Sr. Silva, mas não a Sra. Silva). Para uma mulher um tratamento formal seria: Maria Silva (nome próprio seguido de apelido) que pode também ocorrer com honoríficos. Nesse sentido, tanto a nomeação formal (apelido, com ou sem honoríficos) quanto à nomeação semi-formal (nome próprio e apelido) proposta por van Leeuwen será tratada neste trabalho apenas como *nomeação formal*.

Assim, a nomeação semi-formal será tratada, no âmbito desta investigação, quando nos referirmos às formas de nomeações tidas como intermediárias no português (PB), formas estas que servem para expressar um certo grau de formalidade.

Tendo em vista que o nosso trabalho analisa as representações textuais/discursivas de atores sociais (sem-terra), em diferentes períodos (1996-2005-2013), utilizamos a divisão por ano. O objetivo é analisarmos as formas de nomeação nos referidos períodos citados separadamente, a fim de procedermos a uma análise comparativa dos dados encontrados e analisados em cada período.

⁴⁷Ibidem, p. 201

2.2 As nomeações de mulheres que lutam pela posse da terra nas notícias do Diário do Pará –1996

Nas notícias selecionadas do ano de 1996 ocorreram apenas 03 nomeações formais⁴⁸, que consiste na nomeação feita com nome próprio e apelido, conforme o exemplo abaixo:

*Ex. 01: “Por incrível que pareça, a mais emocionada não perdeu nenhum parente durante o massacre. **Sandra Rosa Pinheiro**, disse entre lágrimas que tinha vergonha de pertencer a raça humana ...”*⁴⁹

No exemplo abaixo temos uma nomeação semi-formal realizada por dois nomes próprios:

*Ex.02: “Uma das líderes do movimento, **Rubenita Justiniana**, levou um tiro na boca e não podia falar com a imprensa, embora que com gesto de cabeça tenha informado que teria sido atingida covardemente”.*

Quando enunciamos Rubenita Justiniana, por exemplo, não é a mesma coisa de apenas Rubenita, pois estabelecemos na enunciação um grau de formalidade quando da utilização de dois nomes próprios. A estas ocorrências também classificamos como nomeações semi-formais. Foram 03 ocorrências de nomeações semi-formais nas notícias de 1996.

A nomeação informal ocorreu apenas uma vez nas notícias de 1996:

*Ex. 03: “**Teodora** viu cinco corpos de crianças sendo escondidos”.*⁵⁰

Quanto à nomeação titulada sob a forma de afiliação, nas notícias selecionadas do ano de 1996 ocorreu apenas uma vez e está relacionada com a maternidade:

*Ex. 04: “[...] **mãe** de um dos sem-terra mortos e jurada de morte há cinco anos, estava desesperada. E queria entrar para ver o corpo do filho. Com medo de aparecer, ela evitou a imprensa [...]”.*

2.3 As nomeações de mulheres que lutam pela posse da terra nas notícias do Diário do Pará - 2005

Nas notícias selecionadas do Diário do Pará do ano de 2005 ocorreu 01 nomeação formal, com o acréscimo de honoríficos. Conforme exemplo abaixo:

⁴⁸ Conforme a adequação da teoria de van Leeuwen (1997) para o estudo, já explicada acima.

⁴⁹ Os excertos dos exemplos 01, 02 e 04 foram retirados da notícia intitulada: “Isso não é triste. É uma barbaridade”. Publicada no DP em 19/04/1996, no caderno Polícia B-7.

⁵⁰Excerto da notícia intitulada: “Marabá curvou-se aos mortos”. Publicada no DP em 20/04/1996, no caderno Polícia B-9.

Ex.05: “[...] disse **Maria Joel Dias da Costa**, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rondon do Pará”.⁵¹

Quanto à nomeação semiformal foram encontradas 02 ocorrências apenas. Também não foram encontradas ocorrências de nomeação titulada sob a forma de afiliação.

2.4 As nomeações de mulheres que lutam pela posse da terra nas reportagens do Diário do Pará - 2013

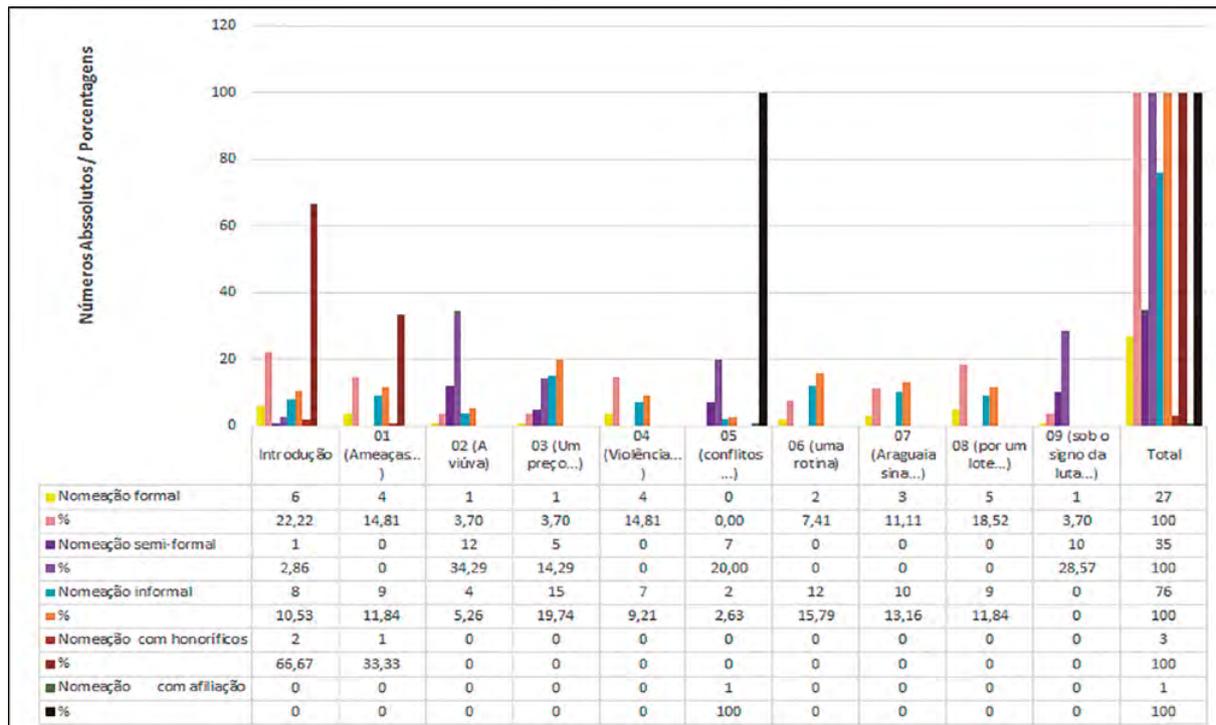
Relativamente às reportagens do ano de 2013, tendo em vista o número significativo de nomeações, selecionamos cada reportagem para análise separadamente e expomos os resultados no gráfico com tabela abaixo:

- Reportagem/introdução - “Além da fé e da coragem”, subtítulo: “Vocabulário do medo”.⁵²
- Reportagem 01 - “Ameaças estendidas sob o olhar da justiça”
- Reportagem 02 - “À viúva, herança é a luta que sublima o luto”
- Reportagem 03- “Um preço para a paz”
- Reportagem 04 - “Violência, morna e viva”
- Reportagem 05- “Conflitos não contam tempo nem medem distâncias”
- Reportagem 06- “Uma rotina sob ameaças e sem proteção”.
- Reportagem 07- “Araguaia, sina e terra”.
- Reportagem 08 - “Por um lote, travessia do sonho ao inferno”
- Reportagem 09- “Sob o signo da luta, o medo da calmaria”

⁵¹ Excerto retirado da notícia: Quarenta estão jurados de morte no interior do Pará. Publicada no DP em 15/02/2005.

⁵² Utilizamos o termo reportagem/introdução para o texto que faz uma introdução da coletânea de reportagens sobre as mulheres que lutam pela posse da terra e estão ameaçadas de morte no Estado do Pará. Esta reportagem foi publicada no *Diário do Pará* em 07/07/2013, no Caderno Pará A17.

Gráfico nº 01 – gráfico com tabela, expondo os tipos de nomeações nas reportagens de 2013.



FONTE: a autora

Para além das nomeações expostas acima, existem outras formas de nomear atores sociais, “ocasionalmente ocorre aquilo a que poderemos chamar “ocultação do nome”: letras ou números substituem nomes de modo que a nomeação possa ter significado enquanto o nome é, ao mesmo tempo, ocultado”, além de outros recursos, especialmente quando apenas um ator social ocupa uma certa posição ou desempenha uma certa função num determinado contexto. “De facto, as nomeações deste tipo tornam indistinta a linha divisória entre nomeação e categorização” (van Leeuwen, 1997, p. 201).

3. As diferentes formas de categorização

Para van Leeuwen, há dois tipos principais de categorização, a saber: a funcionalização e a identificação.

3.1 A funcionalização

A funcionalização está ligada a uma atividade, a algo que os atores sociais fazem, dessa forma, quando representados nos textos a partir de uma ocupação ou da função que exercem temos a funcionalização.⁵³

⁵³ Ibidem, p. 202

No ano de 1996, as mulheres sem-terra não foram funcionalizadas; apareceram nas notícias através de categorizações altamente generalizadas como no exemplo abaixo:

*Ex. 06: “[...] Para ele, o trabalho é de desobstruir a estrada, conscientizando as pessoas sobre a importância da mesma para o tráfego de veículos, e ainda a preocupação em resguardar crianças, **mulheres** e idosos”.*⁵⁴

No ano de 2005, também não identificamos ativação por funcionalização com relação ao ator social “mulheres sem-terra”.

Nas reportagens do ano de 2013 as funcionalizações de mulheres sem-terra foram frequentes, e essas representações ocorreram das seguintes formas:

Substantivo formado a partir de um verbo – quando o ator social é representado a partir de sua ocupação ou função:

*Ex. 07: “Em 1996, Maria Regina assumiu a presidência do Sindicato. Antes havia sido tesoureira e secretária de políticas sociais. “A primeira ocupação como **presidente**, foi da fazenda de um homem chamado Geraldo Mendonça”, lembra”.*⁵⁵

*Ex: 08: “Em 2002 se tornou **dirigente** sindical [...]”.*⁵⁶

Substantivo formado a partir de outro substantivo – ator social referido em termos de uma atividade:

*Ex. 09: “A filha do agricultor praticava atletismo. Era **maratonista**, chegando a ganhar algumas competições no sudeste do Estado”.*⁵⁷

3.2 A identificação

A representação através da identificação ocorre quando o texto/discurso nos mostra o que/quemos atores sociais são, seja através da sua identificação física, do sexo, da idade, da raça etc, e ainda, com quem se relacionam. Para

⁵⁴Excerto da notícia intitulada “Sem-terra desinterditam rodovia PA-150” publicada no DP em 17/04/1996 no Caderno Opiniões A-6.

⁵⁵Excerto da reportagem intitulada “Um preço para a paz” publicada no Jornal *Diário do Pará* em 14/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br ;<https://apublica.org/2013/07/regina-sonha-viver-em-paz/> . A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

⁵⁶ Excerto da reportagem intitulada “Uma rotina sob ameaças e sem proteção” publicada no Jornal *Diário do Pará* em 21/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br ;<https://apublica.org/2013/07/nicinha-sindicato-rural-dirigido- apenas-por-mulheres/>. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

⁵⁷Excerto da reportagem intitulada “Violência morna e Viva” publicada no Jornal *Diário do Pará* em 21/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br ;<https://apublica.org/2013/07/graciete-carrega-na-carne-bala-dos-assassinos-de-seu-pai/>. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

van Leeuwen (1997) há três tipos de identificação: a classificação, a identificação relacional e a identificação física.

A classificação ocorreu diversas vezes nos textos/discursos, o que é muito significativo, uma vez que identificar e classificar pessoas constitui um importante instrumento para a representação de suas identidades.

3.2.1 A Classificação

Classificar pessoas diz muito sobre o que elas são, quando referidos em textos/discursos através de sua classe social, de sua origem, de sua riqueza ou de sua pobreza, da cor da pele, da sua orientação sexual, nos remete a estereótipos, preconceitos e discriminações, assim a classificação é um importante mecanismo para expressar posições ideológicas. Para classificar atores sociais, o autor destaca que estes são referidos em termos das principais categorias através das quais uma dada sociedade ou instituição diferencia classes de pessoas. (van Leeuwen, 1997, p. 202).

Nas notícias do ano de 1996, a classificação das mulheres sem-terra se deu por idade.

Classificação por idade

*Ex. 10: “Teodora da Silva, de **77 anos**, e que desde outubro, quando a fazenda Macaxeira foi invadida, pertence ao Movimento dos Sem-terra conta que logo depois do tiroteio, a polícia começou a recolher os corpos, obrigando os acampados a se manter de cabeça baixa [...]”.*⁵⁸

*Ex. 11: “O estado de saúde de dona Maria Senhora Cruz, **57 anos**, é grave, inspira cuidados, e, por isso, ela se encontra internada no Centro de Terapia Intensiva (CTI) do Hospital”.*⁵⁹

A classificação por idade nas notícias do ano de 1996 nos mostrou que as mulheres representadas são pessoas com vivências (57 anos, 77 anos), que já passaram por várias experiências, não identificamos representações de mulheres jovens e nem representações de lideranças femininas nessas notícias.

Nas reportagens do ano de 2013 foram muitas as classificações das mulheres que lutam pela terra, os dados incluem idade, sexo, origem, raça, etnicidade e religião. Destacamos abaixo alguns exemplos:

⁵⁸ Excerto da notícia intitulada: “Desilusão no calvário”. Publicada no DP em 20/04/1996, caderno Polícia B-9.

⁵⁹ Excerto da notícia intitulada: “Viúva de uma das vítimas sofreu acidente vascular”. Publicada no DP em 26/04/1996, no caderno Polícia B-8.

Classificação por origem

Ex. 12: “A trajetória de Maria Regina é uma história de migração. Nasceu num lugar conhecido como ‘Cabeça de Onça’, no **Ceará** [...]”⁶⁰

Classificação por raça

Ex.13: “[...] **negra**, de natureza desconfiada”⁶¹.

A classificação por origem nos mostrou que grande parte das mulheres representadas nessas reportagens não são originárias do Estado do Pará, são mulheres que chegaram por essas terras, muitas vezes trazidas por um familiar ou amigo, acreditando nas promessas de um lugar para morar, para plantar, enfim, de oportunidades. Essas representações ecoam nos discursos de alguns políticos locais e proprietários de grandes áreas, quando transferem os problemas de invasões de terras para estas pessoas, que não são desse Estado, portanto são culpadas, é comum ouvirmos o termo “forasteiro”, para representá-las em textos e discursos.

A representação pela cor da pele (negra) também nos revelou um dado interessante, pois representa a *via crucis* percorrida pelas mulheres negras desse país em busca de moradia, e o sofrimento marcado no corpo e na alma dessas mulheres, vítimas da exploração, da pobreza, da discriminação e da violência.

As reportagens não categorizaram os atores sociais ao mesmo nível. As mulheres que lutam pela posse da terra foram bem mais categorizadas do que os outros atores sociais, a situação decorreu do fato de nestas peças elas serem as personagens principais.

Para van Leeuwen há uma variação histórica e cultural no grau de distinção entre funcionalização e classificação, assim como na própria categoria de classificação. “Aquilo que num período de tempo ou cultura é representado como *“doing”* (fazendo/acontecendo), como um papel mais ou menos temporário, pode num outro ser representado como *“being”* (estando/sendo), como uma identidade mais ou menos fixa” (van Leeuwen, 1997, p. 202). O autor destaca também que nos dias atuais, por exemplo, a categoria de “pertencer

⁶⁰ Excerto da reportagem intitulada: “Um preço para a paz” publicada no Jornal *Diário do Pará* em 14/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br ;<https://apublica.org/2013/07/regina-sonha-viver-em-paz/>. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

⁶¹ Excerto da reportagem intitulada: “Conflitos não contam tempo nem medem distâncias” publicada no Jornal *Diário do Pará* em 21/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br ;<https://apublica.org/2013/07/cleude-medotenta-pegar-na-mao-de-deus/> ; www.geledes.org.br/elas-marcadaspara-morrer/. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

a uma empresa ou organização” desempenha um papel muito importante/ou não na identificação de pessoas.

3.2.2 A identificação relacional

Quando atores sociais são representados em termos da relação pessoal, de parentesco ou ainda, das relações de trabalho, o que é muito comum no nosso *corpus*, temos a identificação relacional. Esse tipo de identificação realiza-se através de um conjunto fechado de substantivos, como por exemplo: amigo, colega, tia, etc.. Normalmente esses substantivos são possessivos (van Leeuwen, 1997).

Nas notícias de 1996 e 2005, as identificações relacionais por parentesco e relação pessoal ficaram muito evidentes, assim como nas reportagens de 2013. Essas identificações nos mostraram a relação de parentesco, matrimônio e amizade das mulheres sem-terra e realizaram-se linguisticamente nas reportagens através de:

Sintagma preposicional modificador

*Ex. 14: “Uma das viúvas **de um dos** 19 trabalhadores sem-terra mortos no massacre de Eldorado dos Carajás, o piauiense Antônio Alves da Cruz, 59 anos, e que residia em Parauapebas encontra-se internada no Hospital Ofir Loyola desde as 13:00 horas de ontem”.*⁶²

Pronome possessivo

*Ex. 15: “A gente não recuou, mas o pessoal do assentamento pedia para que me calasse, que eu iria acabar como **minha** irmã”.*⁶³

A identificação relacional por parentesco e relação pessoal apareceu várias vezes nas reportagens de 2013. Essas identificações estavam relacionadas com a morte de pessoas próximas às mulheres sem-terra, como no exemplo abaixo:

*Ex. 16: “Disseram que iriam matar uma pessoa próxima a mim. Fiquei maluca, achando que era um de meus filhos, mas era o **amigo dela** [...]”*⁶⁴.

⁶²O excerto foi retirado da reportagem intitulada: “Viúva de uma das vítimas sofreu acidente vascular”. Publicada no DP em 26/04/1996, no caderno Polícia B-8.

⁶³ O excerto foi retirado da reportagem intitulada: Ameaças estendidas sobre o olhar da justiça. Publicada no Jornal *Diário do Pará* em 07/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br; <http://www.diarioonline.com.br/notired-250036-6-html>; <https://apublica.org/2013/07/marcadas-para-morrer-laisa-luta-pela-terra-pela-memoria-da-irma/>. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

⁶⁴O excerto foi retirado da reportagem intitulada: “Um preço para a paz”, publicada no Jornal *Diário do Pará* em 14/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br; www.diarioonline.com.br/noticia/250789-html; <https://apublica.org/2013/07/regina-sonha-viver-em-paz/>. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

3.2.2 A identificação física

A representação a partir da identificação física ocorre quando são utilizadas características que identificam atores sociais de forma singular num dado contexto (van Leeuwen, 1997). Para esse autor, estas identificações proporcionam aos atores sociais uma identidade única na ausência temporária ou permanente de nomeação.

A identificação física ocorreu poucas vezes nos textos das notícias e reportagens. Um dos motivos pode ser o destaque expressivo das fotografias no jornal impresso, ou até o fato de a nomeação ocorrer de forma muito frequente, de modo que a identificação física não se faça tão necessária no texto escrito.

Nas notícias dos anos de 1996 e 2005, selecionadas para a análise, as identificações físicas das mulheres sem-terra foram feitas apenas por fotografias, mas essas características também podem ser dadas de forma seletiva, por exemplo, com base na idade ou sexo.

Apesar de serem poucas as identificações físicas nas reportagens de 2013, em algumas delas encontramos atores sociais com características físicas que os identificaram singularmente num dado contexto. Estas foram feitas através de adjetivos, substantivos e sintagmas preposicionais que modificam classificações altamente generalizadas (mulher/mulheres).

Ex:17: “É uma mulher pequena, de voz mansa e calma, os cabelos são partidos ao meio e presos atrás, típicos de mulheres evangélicas”.⁶⁵

Ex:18: “[...] é uma mulher magra, pequena, negra, de natureza desconfiada”⁶⁶

Theo van Leeuwen destaca algumas particularidades da identificação física e, no que nos interessa relevar neste caso, refere-se a capacidade categorizadora que algumas caracterizações físicas possuem, tal como é o caso da identificação da cor da pele, por exemplo:

Contrastando com a nomeação, a identificação física é sempre excessivamente determinada: os atributos físicos tendem a ter conotações, e estas podem ser utilizadas para classificar ou fun-

⁶⁵Excerto retirado da reportagem intitulada: “À viúva, herança é a luta que sublima o luto”. Publicada no Jornal *Diário do Pará* em 07/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br ; <https://apublica.org/2013/07/marcadas-para-morrer-maria-joel-da-costa-herdou-luta-ameacas-de-morte/>. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

⁶⁶Excerto retirado da reportagem intitulada “Conflitos não contam tempo nem medem distâncias” publicada no Jornal *Diário do Pará* em 21/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br ; <https://apublica.org/2013/07/claude-medo-tenta-pegar-na-mao-de-deus/>. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

cionalizar actores sociais indiretamente. A fronteira entre a identificação física e a classificação está, portanto, longe de ser nítida, como é obvio no uso da cor da pele para classificação, ou das conotações que são inerentes a representação de mulheres como “louras” ou “ruivas”. No entanto, mesmo quando usada com o propósito de classificação, a categoria de identificação física continua distinta, devido a sua obliquidade, sobredeterminação, e aparente inocência empírica. (van Leeuwen, 1997, p. 206).

3.3 Avaliação

O termo *avaliação* é utilizado por van Leeuwen (1997) quando os atores sociais podem ser referidos em termos interpessoais mais do que experienciais. Para esse autor “os actores sociais são avaliados quando são referidos em termos que os qualificam, como bons ou maus, amados ou odiados, admirados ou lamentados”.⁶⁷ Isto realiza-se através de adjetivos e, ainda, através de um conjunto de substantivos e expressões idiomáticas que denotam tal avaliação.

No exemplo abaixo, o jornalista utilizou uma expressão idiomática para enriquecer a frase, e expressar a intensidade dos sentimentos (de raiva, ódio...) dos fazendeiros por Maria Raimunda:

Ex: 19: “[...] é uma **pedra no sapato** deles, ela é a diretora nacional do MST no Pará”.⁶⁸

Ao caracterizar Maria Raimunda como *uma pedra no sapato* deles (dos fazendeiros), que significa um incômodo, algo que atrapalha, perturba, ou ainda, que prejudica os interesses de alguém, o jornalista usa uma expressão metafórica apoiando-se num dito popular para convocar uma voz da autoridade. Assim, dá corpo a um diálogo intertextual e avalia Maria Raimunda do ponto de vista dos fazendeiros. No entanto, na concepção do jornalista, a avaliação é sempre positiva na reportagem.

Maria Raimunda é representada nessa reportagem como uma liderança forte, ativa e destemida, é individualizada, nomeada e titulada. Por outro lado, é tratada como alguém frágil, que sente medo, uma vítima diante da violência dos fazendeiros. Esse discurso contribui para um sentimento de piedade de quem lê o jornal, ajudando na formação de um consenso em torno da identidade de Maria Raimunda.

⁶⁷ Ibidem, p. 207

⁶⁸ Excerto retirado da reportagem intitulada “Sob o signo da luta, o medo da calmaria” publicada no Jornal *Diário do Pará* em 28/07/2013 e nos sites: www.diarioonline.com.br; <https://apublica.org/2013/07/essa-e-maria-raimunda-lider-mst-para-ameacada-de-morte/>. A partir da publicação no DP esta reportagem também foi publicada por diferentes sites e blogs.

A representação de Maria Raimunda na reportagem é legitimadora e desempenha um papel importante na luta pela regularização fundiária no Estado do Pará, assim como na luta contra as mortes que ocorrem no Estado referente às disputas de terra.

Assim como Maria Raimunda, as demais mulheres sem-terra das reportagens analisadas foram avaliadas indiretamente através de representações que as colocam numa posição de admiração ou lamento. As reportagens focaram-se nas ameaças de morte, nas perseguições a essas mulheres. Assim, o conjunto de expressões avaliativas utilizados nessas reportagens denotou tal avaliação.

4. Conclusões

4.1 Sobre a exclusão e a inclusão dos atores sociais (mulheres que lutam pela posse da terra) nas notícias e reportagens do DP

A representação da mulher sem-terra nas notícias do ano de 1996 selecionadas para análise foi pouco expressiva, primeiramente pelo fato de estas terem sido excluídas em um número elevado de notícias, o que nos revelou a pouca importância dada a essas mulheres na cobertura jornalística daquele período. O que surgiu como mais frequente nestas notícias foi a representação do sem-terra (homem), do governo, das instituições, dos fazendeiros, e dos empresários.

Nas notícias do ano de 1996, nas quais as mulheres sem-terra foram incluídas, elas foram representadas como “personagens” que tiveram papéis secundários. Quando foram referidas individualmente foram vitimizadas (Sandra Rosa, Rubenita Justiniana e Marinalva Santos) e apassivadas⁶⁹ como *Rubenita Justiniana* que “levou um tiro na boca e não podia falar com a imprensa, embora que com gesto de cabeça tenha informado que teria sido atingida covardemente”.⁷⁰

Em uma das notícias de 1996, *Maria Senhora* foi incluída como a personagem “principal”. No entanto, no contexto geral, restou-lhe um papel relacional com o marido sem-terra assassinado no conflito de Eldorado, personagem importante da história. Para corroborar essa informação, destacamos que a nomeação de Dona Maria Senhora se deu apenas uma vez por nome próprio, nas quatro vezes restantes esse ator social (Maria Senhora) foi identificado a partir de sua relação com o marido sem-terra (viúva), fato que nos mostrou a pouca importância dessa mulher naquele contexto.

⁶⁹ A “apassivação” neste contexto recupera o sentido que van Leeuwen (1997) dá ao termo e que se identifica com o facto de os atores sociais em análise não serem colocados em papéis ativos, que praticam as ações e sim apassivados. Esta designação não está ligada nesta teoria à função sintática do agente da passiva.

⁷⁰ Excerto da notícia intitulada: Isso não é triste. É uma barbaridade. Publicada no DP em 19/04/1996, no caderno Polícia B-7.

Nas notícias do ano de 2005, a exclusão das mulheres sem-terra foi ainda mais expressiva. Como destacamos anteriormente, do total de 32 notícias analisadas, em apenas 03 delas as mulheres sem-terra foram incluídas. Nas demais foram excluídas totalmente, ou seja, não foram mencionadas em nenhum lugar no texto escrito. Nas notícias em que elas foram incluídas, o resultado também revelou a pouca importância dada a essas mulheres. Os dados nos mostraram que apenas o ator social Maria Raimunda foi nomeado três vezes por nome próprio e categorizado uma vez.

As demais inclusões das mulheres sem-terra nessas notícias nos mostraram duas identificações relacionais e duas referências genéricas. Como já destacamos acima, isso as remeteu para um contexto social mais amplo (mulheres), e a sua identidade de sem-terra ficou fluida e negociável.

Nesse sentido, concluímos que, no que se refere às categorias de exclusão e inclusão, as mulheres sem-terra foram quase totalmente excluídas nas notícias de 2005 no DP. Com efeito, verificamos que a representação nos textos/discursos do DP incluía em sua maioria sem-terra do sexo masculino. Consequentemente, podemos concluir que o protagonismo do MST ainda permanecia na esfera masculina, assim como em 1996. Embora nesse período o DP tenha incluído as mulheres sem-terra em apenas 03 notícias, identificamos a representação de uma líder do MST em uma delas – Maria Joel.

A exclusão das mulheres sem-terra das notícias desses períodos fortaleceu a construção de uma não *identidade* delas enquanto pertencentes ao MST. Consequentemente, as integrou em categorias mais amplas e possibilitou a exclusão dessas mulheres enquanto participantes ativas e lideranças rurais e sindicais, tanto na memória quanto na história da sociedade paraense.

As reportagens do ano de 2013 analisadas deram especial destaque às mulheres sem-terra. Em 100% dessas reportagens, elas não somente foram incluídas, como foram as personagens principais, as protagonistas de histórias de luta e superação. Assim, foram altamente ativadas, categorizadas, individualizadas e tituladas.

Mas, o que ocorreu? Os tempos mudaram? Diferentes fatores e acontecimentos podem suscitar mudança de foco nos *media*. O que percebemos na análise foi que fatores políticos e sociais daquele contexto influenciaram diretamente nas reportagens do DP que deram destaque às mulheres marcadas para morrer no Estado do Pará.

4.2 Sobre as nomeações

Relativamente à questão da nomeação, o que nos chamou a atenção foi o fato de as mulheres sem-terra terem sido nomeadas de maneira informal mais

frequentemente nas notícias de nosso *corpus*, precisamente nas notícias de 1996 e 2005. Isso nos direciona para três possibilidades, a saber:

1. O jornalista nos mostrou que elas são pessoas comuns, ou ainda, de pouca importância social, de pouco destaque como autoridade reconhecida no cenário paraense, por esse motivo, suas nomeações são informais.
2. Pode também, sugerir uma “proximidade” ou “intimidade” do jornalista para com a noticiada.
3. O jornalista pode ainda, ter tido a intenção de aproximá-las dos leitores.

A análise também nos mostrou a representação dessas mulheres como sendo muito ligadas ao matrimônio (Maria Senhora) e à maternidade (Marinalva Santos), dados revelados pela relação de parentesco nas notícias. Quando essas mulheres são representadas, estão quase sempre ligadas ao marido, e/ou aos filhos. Para reforçar essa afirmação, destacamos, nas notícias de 1996, 06 formas de identificação relacional por parentesco e relação pessoal. Essas representações também serviram para legitimar outras práticas sociais de exclusão dessas mulheres nas atividades do MST.

Em uma das notícias de 1996 ocorreu uma outra forma de nomeação que nos chamou a atenção: foi a nomeação titulada sob forma de *Dona*. Esse tipo de nomeação traz ao discurso um certo grau de formalidade no contexto social paraense, e indica também um grande respeito e consideração pela pessoa com quem se fala. Utilizado, especialmente, para nomear pessoas que tenham idade superior à pessoa que fala, refere-se geralmente a sujeitos que não têm uma profissão no mercado de trabalho formal. Nesse período, as mulheres são representadas como donas de casa, esposas, mães etc. São formas de nomeação que revelaram a ideologia do jornal e que submeteu esse ator social a representações de personagens maioritariamente ligadas ao lar.

Quanto às nomeações nas notícias do ano de 1996, as mulheres sem-terra não foram pontos de identificação e não foram destacadas como atores sociais relevantes no processo de ocupação de terras dentro dos movimentos sociais.

Nas notícias do ano de 2005 analisadas, foram identificadas apenas 03 nomeações por nomes próprios, 01 formal e 02 nomeações informais.

Tomando como referência os dados, podemos dizer que as mulheres sem-terra estão quase totalmente ausentes das notícias do DP desse período, e que as nomeações referentes a essas mulheres são quase inexistentes. Mas um fato nos chamou a atenção nessas nomeações, embora tenhamos identificado apenas 03 nomeações por nomes próprios, em 01 delas, o ator social Maria Joel foi nomeada de maneira formal com honoríficos. Ao mesmo tempo, foi categorizada, o que lhe possibilitou uma grande representatividade e desta-

que na notícia. Maria Joel foi a única mulher liderança sem-terra identificada nas notícias do DP referente ao período analisado (2005).

Nas reportagens de 2013 foram identificadas 142 nomeações. De fato, o número de nomeações por nomes próprios nessas reportagens foi muito expressivo e muito importante, tendo em vista que nomear atores sociais pelo nome próprio os destaca em determinados contextos.

Quando nomeações ocorrem em textos jornalísticos impressos, e dependendo da forma como ocorrem, desempenham diferentes funções, como destaca Pardo Abril (2005):

[...] las formas de nominar ya sea mediante nombre propio o el uso de nombres comunes desempeña no sólo la función cognitiva de nombrar, afirmar o mantener la individualidad, o de asociar el nombre a un concepto para los nombres comunes, sino que en determinados usos contribuye de manera puntual a ocultar identidades, a crear nuevas, a borrar límites conceptuales entre grupos o sectores asociados o disociados, y en últimas a construir una manera de representar la realidad social. En este sentido, la nominación desempeña la función cognitiva de construir objetos sociales asegurando su existencia y unicidad (Pardo Abril, 2005:195-196).

Outro fato relevante nesses dados sobre a nomeação foi a quantidade de vezes que as mulheres sem-terra foram nomeadas de maneira informal nas reportagens de 2013: das 142 nomeações, 76 foram nomeações informais. Referente a essa questão, mencionamos acima alguns dos motivos pelos quais o jornalista pode ter optado por usar nomeações informais nas notícias e reportagens do DP, mas especialmente nas reportagens o jornalista sugeriu uma “proximidade” ou “intimidade” com as mulheres representadas, além de tentar aproximá-las dos leitores.

4.3 Sobre as diferentes formas de categorização: funcionalização e classificação

As mulheres sem-terra foram funcionalizadas e classificadas nas notícias de 1996 e 2005, assim como nas reportagens de 2013. O interesse do DP recaiu sobre a identificação, preferencialmente pelo que essas mulheres são, mas também pelo que fazem. Nas notícias de 1996 e 2005, o que elas fazem (invadir terras) foi mais importante, já em 2013 o fato de invadirem terras foi ofuscado pelo que elas são: líderes sindicais, líderes rurais, professoras, mães, filhas, etc.

Os dados nos mostram que as classificações no período analisado do ano de 1996 foram feitas por idade; e, ainda, pela pertença a um movimento social (no caso específico o MST).

Nas notícias analisadas do ano de 2005, as classificações ocorreram por pertença a um movimento.

Nas reportagens de 2013, as classificações foram inúmeras. As mulheres sem-terra foram classificadas por idade, origem, raça, etnicidade e religião.

O processo de identificação é de suma importância para a construção identitária, e o DP identificou essas mulheres em maior grau do que as funcionalizou. Essas identificações funcionaram como classificadores. Ou seja, ao identificá-las, o DP também as classificou de diversas formas, sempre relacionando essas classificações com as suas histórias de vida, suas lutas, suas conquistas.

A identificação relacional por parentesco e por relações pessoais foi muito frequente nas reportagens, bem mais que a funcionalização. Van Leeuwen (1997, p.204-205) destaca que “na nossa sociedade, o papel da identificação relacional é menos importante do que a classificação e funcionalização, em especial no que diz respeito às relações pessoais e de parentesco [...]. Contudo, noutras sociedades desempenha um papel fundamental”.

As relações pessoais e de parentesco mostraram-se de muita importância na caracterização destas mulheres sem-terra, muito frequente nos textos analisados, foram usadas para explicar todo o percurso dessas mulheres na luta pela terra. Desde o nascimento, as suas relações com os pais e irmãos, a herança de suas lutas para fazer justiça às mortes de amigos e maridos, que muitas vezes foram decisivas para as inserirem no MST, até às relações de amizade e companheirismo que as colocaram nesse caminho e modificaram as suas personalidades.

De maneira geral, as notícias e reportagens analisadas abordam mais os aspectos emocionais e psicológicos dessas mulheres do que a identificação física. Esta, quando ocorreu foi para dar ênfase a uma identidade única na ausência temporária ou permanente de nomeação. Nos textos analisados, observamos que foram pouco frequentes as descrições físicas e que estas também foram feitas através das fotografias do DP.

As avaliações dessas mulheres não foram a maior parte das vezes realizadas de forma direta, como boas ou más, amadas e/ou odiadas. Nas notícias e reportagens analisadas, de maneira geral, as avaliações foram feitas de forma indireta, sendo que o jornalista as colocou em ação ou em discurso direto ou ainda perspectivadas por outros atores, decorrendo daí as avaliações respectivas; ora como admiradas, ora como lamentadas; ora como fortes e guerreiras, ora como frágeis e com medo, o que também possibilitou ao leitor a construção de identidades *negociáveis*.

Por fim, podemos dizer que as notícias e reportagens do DP incluíram ou excluíram as mulheres sem-terra de acordo com o contexto, com as condições

socioeconômicas, culturais, políticas e ideológicas. Dessa forma, as representou de múltiplas maneiras, principalmente nas reportagens de 2013, onde foram representadas como mulheres ativas e participativas; como mães, filhas, esposas, viúvas, e com outras ocupações tais como, atletas, professoras, alunas; mulheres herdeiras de uma luta de familiares e/ou amigos; mulheres ameaçadas de morte; mulheres lideranças, fortes e corajosas, capazes de lutar, enfrentar, resistir, persistir e escrever novas histórias.

Referências

ABRIL, N. G. P. *Representación de los actores armados en conflicto en la prensa colombiana. Forma y función*. Universidad Nacional de Colombia: Jan./Dez. 2005, no.18, p.167-197. Texto disponible en: www.bdigital.unal.edu.co/.../17981-57949-1-PB. Acesso em 21/10/2005

DESILUSÃO no calvário. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 20 de abril de 1996, caderno Polícia B-9.

MACHADO, I. Ameaças estendidas sobre o olhar da justiça. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 07 de julho de 2013, caderno A16.

MACHADO, I. À viúva, herança é a luta que sublima o luto. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 07 de julho de 2013, caderno A17.

MACHADO, I. Um preço para a paz. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 14 de julho de 2013, caderno A16.

MACHADO, I. Uma rotina sob ameaças e sem proteção. **Jornal Diário do Pará**, Belém, em parceria com Agência Pública, 21 de julho de 2013, caderno A13.

MACHADO, I. Violência morna e Viva. **Jornal Diário do Pará**, Belém, em parceria com a Agência Pública, 21 de julho de 2013, caderno A12.

MACHADO, I. Conflitos não contam tempo nem medem distâncias. **Jornal Diário do Pará**, em parceria com a Agência Pública, 21 de julho de 2013, caderno A12.

MACHADO, I. Um preço para a paz. **Jornal Diário do Pará**, Belém, em parceria com a Agência Pública, 14 de julho de 2013, caderno A16.

MACHADO, I. Conflitos não contam tempo nem medem distâncias. **Jornal Diário do Pará**, Belém, em parceria com a Agência Pública, 21 de julho de 2013, caderno A12.

MACHADO, I. Por um lote, travessia do sonho ao inferno. **Jornal Diário do Pará**, Belém, em parceria com a Agência Pública, 28 de julho de 2013, caderno A13.

MACHADO, I. Sob o signo da luta, o medo da calmaria. **Jornal Diário do Pará**, Belém, em parceria com a Agência Pública, 28 de julho de 2013, caderno A13.

MARABÁ curvou-se aos mortos. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 20 de abril de 1996, caderno Polícia B-9.

NOBRE, F. “Isso não é triste. É uma barbaridade”. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 19 de abril de 1996, no caderno Polícia B-7.

QUARENTA estão jurados de morte no interior do Pará. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 15 de fevereiro de 2005.

RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico. **Signótica**, v. 17, n. 2, p. 275-298, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/3731>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SEM-TERRA desinterditam rodovia PA-150. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 17 de abril de 1996, caderno Opiniões A-6.

VAN DIJK, T. A.; MEDEIROS, B. W. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O. Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 351-381, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/65164>. Acesso em: 27 nov. 2020.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: Pedro, Emília Ribeiro (Org.). **Análise Crítica do Discurso**. Caminho coleção universitária. Série Linguística. Capítulo 5, p. 169-222, 1997.

VIÚVA de uma das vítimas sofreu acidente vascular. **Jornal Diário do Pará**, Belém, 26 de abril de 1996, caderno Polícia B-8.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, pag. 223-243, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313. Acesso em 13/10/2014.

