



[orgs]

Adriana da Silva Boeira

Alex Carmo

Paulo Cesar Fachin

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E ENSINO



© Adriana da Silva Boeira, Alex Carmo, Paulo Cezar Fachin - (Organizadores)

Coordenação Editorial
Coordenação Editorial Executiva: Julio Lemos Zeni
Projeto Gráfico e Editoração: Agecin

FICHA CATALOGRÁFICA

370
F723

Formação de professores: linguagens, tecnologias e ensino . – [recurso eletrônico]
- /Orgs : Adriana da Silva Boeira, Alex Carmo, Paulo Cezar Fachin.- Cascavel PR: FAG, 2022.

232. p:il
ISBN 978-65-89062-11-0

Vários autores
Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz e Faculdades Assis Gurgacz e Dom Bosco,
Cascavel/PR.

1. Sistema educacional brasileiro. 2. Reflexões – ensino remoto. 3. Letramento e multiletramento. 4. Uso das tecnologias da informação. 5. Educação básica e ensino superior. I. Boeira, Adriana da Silva. II. Carmo, Alex. III. Fachin, Paulo Cezar. I. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte: Eliane Teresinha Loureiro da Fontoura Padilha – CRB-9 - 1913

ISBN 978-65-89062-11-0

Direitos desta edição reservados ao:
Centro Universitário Assis Gurgacz
Avenida das Torres, 500
CEP 85806- 095 – Cascavel – Paraná
Tel. (45) 3321-3900 - E-mail: publicacoes@fag.edu.br

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra,
sem autorização prévia do autor ou da IES.

**Depósito Legal na Câmara Brasileira do Livro
Divulgação Eletrônica - Brasil – 2022**

APRESENTAÇÃO

Esta obra emerge de um contexto de extrema crucialidade para o sistema educacional brasileiro. O momento pandêmico descortinou de forma abrupta contradições que há muito permeavam a educação no Brasil. As escolas fechadas revelaram o que antes se escondia do lado de dentro dos seus muros. Porém, é exatamente neste momento que se fazem prementes, mais do que nunca, reflexões a respeito do que significa a docência em um contexto tão desigual e no qual o ensino remoto configurou-se como uma necessidade e a única possibilidade disponível.

É com essa consciência e com esse compromisso que esta obra foi construída, a partir do lugar de fala de educadores igualmente inquietados com as urgências que a educação no Brasil demanda. A obra é composta de vários capítulos, oriundos da prática docente e das pesquisas dos autores participantes desta produção.

As contribuições aqui presentes transitam por várias linhas de estudo que atravessam a prática docente. Nesta

obra, há contribuições pertinentes aos estudos da linguagem, aos letramentos e multiletramentos; uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola; literatura marginal e decolonial; bem como importantes reflexões a respeito do ensino remoto tanto na educação básica como no ensino superior.

Nesse sentido, tais proposições se fazem relevantes porque a escola está rodeada de um ambiente de produções culturais constituídas pela diversidade e pela contradição. O que permanece, a partir de todas as reflexões apresentadas, é que o foco sobre a educação e a escola não poderá permanecer no estágio em que se encontrava antes desse momento. As mudanças que vinham sendo discutidas nos últimos anos agora se descortinam com uma urgência muito maior. O caminho a percorrer ainda é bastante longo e trabalhoso, e estamos em meio a todo esse processo.

Os Organizadores.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Sociedade (FAG/Cnpq)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 | p. 1 - 21

UTILIZAÇÃO DAS TELAS PELAS CRIANÇAS:

PERCEPÇÃO E CONDUTAS FAMILIARES

*Giovana Romero PAULA; Evelyn TIEM SANTOS; Aline Aparecida TOMIASI;
Jenane TOPANOTTI*

CAPÍTULO 2 | p. 22 – 45

RESENHA CRÍTICA DE “TIETA DO AGRESTE”:

RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA NO ENSINO REMOTO

*Lafayette Menezes de A. L. RIOS; Fernanda Cerqueira SOUSA;
Maria Aparecida Pacheco GUSMÃO*

CAPÍTULO 3 | p. 46 – 109

O LIVRO DIDÁTICO E A (RE)PRODUÇÃO DE VALORES IDEOLÓGICOS

Margarete Aparecida NATH-BRAGA; Paulo FACHIN

CAPÍTULO 4 | p. 110 – 128

LETRAMENTO DIGITAL:

CONCEITO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO EM SALA DE AULA

Antonio Vinicius TOMACHESKI; Suzana CECCATO CASAGRANDE

CAPÍTULO 5 | p. 129 – 153

A ESCOLA PRECISA LER A ÁFRICA:

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA OBRA "SANGUE NEGRO", DE NOÉMIA DE SOUSA

Paulo Cesar FACHIN; Suzana CECCATO CASAGRANDE

CAPÍTULO 6 | p. 154 – 171

ALGUMAS REFLEXÕES E PROGRAMAS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Greice Castela TORRENTES; José Vinicius Gouveia TORRENTES

CAPÍTULO 7 | p. 172 – 204

DA LÍNGUA AO DISCURSO:

DA “IMPERFEIÇÃO DA LINGUAGEM” AO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO

Alex Sandro de Araujo CARMO

CAPÍTULO 8 | p. 205 – 232

ARTE, CULTURA, DESCONSTRUÇÃO, LIBERDADE, RESISTÊNCIA E SOFRIMENTO:

OS RETRATOS E AUTORRETRATOS DE FRIDA KAHLO

Paulo FACHIN; Andreia FACHIN

CAPÍTULO 1

UTILIZAÇÃO DAS TELAS PELAS CRIANÇAS: PERCEPÇÃO E CONDUTAS FAMILIARES

Giovana Romero PAULA
Evelyn TIEM SANTOS
Aline Aparecida TOMIASI
Jenane TOPANOTTI

O homem sempre buscou maneiras para facilitar sua vida e alcançar seus objetivos com menos complicações. Tendo essa premissa como fundamento, o estudo da tecnologia evidencia as ferramentas e métodos desenvolvidos pelo homem na tentativa de minimizar esforços (IGLÉSIAS, 1990). Na pré-história, a criação do fogo para espantar o frio e cozinhar alimentos constitui um exemplo de técnica descoberta que transformou o contexto em que o homem vivia (PAIVA e ALVES, 2018). Advindo de uma junção do grego *tékhné* (técnica; saber fazer) e *logos* (estudo; razão), o termo "tecnologia" significa, em outras palavras, o estudo da técnica (VERASZTO *et al.*, 2013). Também pode ser definida como o conjunto de instrumentos construídos pelo homem com o objetivo de modificar o ambiente em seu favor (PICON *et al.*, 2015).

Nos dias atuais muitos são os recursos pertencentes à categoria das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), definidas como a união da tecnologia computacional (Informática) com a tecnologia das telecomunicações (MIRANDA, 2007). A chegada de aparelhos como a televisão, computador, videogame, celular e *tablet*, assim como o surgimento da internet, fizeram com que as barreiras do tempo e espaço fossem rompidas, interligando pessoas de todo o

mundo. Distâncias e diferenças culturais e socioeconômicas foram encurtadas e já não é mais possível imaginar a existência humana sem os aparelhos tecnológicos atuais.

Diante de todas estas modificações nos padrões culturais, sociais e econômicos da sociedade, estudos acerca dos prós e contras de tais mudanças são realizados, principalmente quando se trata de análises nas áreas da Saúde, da Educação, da Sociologia, dentre outras (ALMEIDA, 2016). Faz-se necessária uma constante investigação, baseada em evidências, sobre as consequências que a relação intensamente estreita entre os indivíduos e a tecnologia pode trazer aos seres humanos (SOARES e CÂMARA, 2016).

Dentre os pontos positivos da utilização da tecnologia podem ser destacados: alta velocidade e abrangência na busca por informações, permitindo que pesquisas sejam feitas rapidamente e através de incontáveis conteúdos armazenados nos servidores da internet; possibilidade de um aprendizado divertido com jogos educacionais; armazenamento de diversos arquivos; interação com pessoas de diversos lugares do mundo, entre outros inúmeros benefícios. Como pontos negativos, pode-se citar: formação de pessoas imediatistas e aflitas quando não encontram as

informações desejadas em um curto espaço de tempo; pensamento superficial, uma vez que se busca o entendimento apenas dos tópicos de interesse imediato e não da área completa de conhecimento; dependência tecnológica, gerada pela relação excessiva com aparelhos eletrônicos e internet, entre diversos outros prejuízos (OYAMA, 2011).

Todas essas vantagens e desvantagens relatadas, além de outras, também atingem as crianças que fazem uso da tecnologia e essa condição é motivo de preocupação para a grande maioria das famílias as quais, diante da diversidade de informações, ficam em dúvida acerca de qual é a melhor conduta a ser adotada. É fato que a sociedade atual exige o domínio das ferramentas tecnológicas, existindo a preocupação e a necessidade de inserir as crianças nesse contexto (PEREIRA e ARRAIS, 2015). Além disso, é preciso atentar-se ao fato de que a maioria delas faz parte da geração Alfa (nascidos após o ano de 2010), cujos integrantes são conhecidos como “nativos digitais”, caracterizados por passarem grande parte do tempo interagindo com os aparelhos tecnológicos e recursos integrantes dos mesmos (INDALÉCIO e CAMPOS, 2016). De certa forma, essa realidade é a única que a geração Alfa conhece, de maneira que seus

integrantes não sabem como é “pensar” de forma dissociada do computador, de um *tablet* ou de um celular.

Nesse contexto, cabe ressaltar uma pesquisa realizada em 2016 com cerca de 900 crianças de diversos países, que mostrou que 66% delas, entre três e cinco anos de idade, conseguiam jogar no computador. No mesmo grupo, 47% já sabia como utilizar um *smartphone*. No grupo de participantes brasileiros, entre seis e nove anos, 97% já utilizava a internet e 54% já possuía um perfil na rede social “Facebook” (BELING, 2017). No aspecto observacional e prático, é visível o extremo fascínio demonstrado pelas crianças quando estão diante de aparelhos eletrônicos. Percebe-se que brinquedos e atividades que não envolvem tecnologia, internet e os recursos que essas proporcionam têm sido menos interessantes para elas, o que evidencia que as formas de brincar vão se modificando, assim como as formas de se relacionar (SANTOS e BARROS, 2017).

Tais transformações geram questionamentos quanto ao desenvolvimento social, afetivo e também cognitivo das crianças. Os artefatos tecnológicos, quando utilizados inadequadamente, podem afetar o desempenho das crianças nas relações presenciais; enquanto que o desempenho no mundo virtual é deslumbrante, no “mundo real” o

comportamento é permeado de dificuldades e limitações – condições essas previstas nas interações sociais (MATHIAS e GONÇALVES, 2017). O uso incorreto da tecnologia também é capaz de transformar as crianças em seres passivos – meros expectadores ou personagens dependentes do comando de um jogo. Em muitos casos, as crianças deixam de praticar o “brincar” pela interação com seus pares, o que acarreta em dificuldades importantes já que o contato com os mesmos, contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos internos e externos, formar a moral e superar o egocentrismo, por exemplo (RINALDINI *et al.*, 2012).

Além dos aspectos supracitados, o uso incorreto da tecnologia pode afetar negativamente outras importantíssimas áreas – e tem afetado, garantem pesquisas. Revisões sistemáticas recentes da literatura evidenciam que a grande maioria dos estudos encontra uma associação desfavorável entre a exposição a “telas tecnológicas” e a saúde do sono, especialmente pelo atraso no horário de dormir e redução da duração total do sono (LEBOURGEOIS *et al.*, 2017). Sabe-se que problemas com o sono podem provocar cansaço, irritabilidade, perda da memória de fatos recentes, lentidão do raciocínio, dificuldade de concentração, entre muitos outros comprometimentos

(BRAGA *et al.*, 2009). Outro efeito – um dos mais bem documentados – decorrente da exposição inadequada aos aparelhos tecnológicos é a obesidade. Diversas pesquisas observacionais encontram ligações entre tal exposição e o aumento dos riscos dessa condição clínica (ROBINSON *et al.*, 2017). O sentido da visão também pode estar sofrendo danos devido à realidade tecnológica atual. A miopia, por exemplo, afetará mais da metade da população mundial até 2050 (preveem estudiosos). A crescente incidência de tal alteração tem levado inúmeros pesquisadores a questionarem suas possíveis relações com a diminuição do tempo gasto em ambientes abertos e o aumento do tempo gasto com os olhos fixados para perto (como no uso dos aparelhos tecnológicos) (MEHTA e WEN, 2019).

Dentre todas as implicações para o desenvolvimento infantil, certamente o uso das tecnologias também tem desencadeado diversos estudos em relação à performance linguístico-comunicativa das crianças. Registros mostram que há mais de 30 anos pesquisadores já se dedicavam ao tema – e os achados apontavam para dificuldades na linguagem relacionadas à exposição desequilibrada a equipamentos eletrônicos (MENEGHEL, 2016). Ainda que não se tenha uma definição exata dos possíveis prejuízos

para essa área, é consenso entre pessoas leigas (e discutido em vários estudos) que a exposição inadequada da criança a um equipamento eletrônico parece afetar a sua capacidade comunicativa.

Certamente, o desenvolvimento da habilidade de se comunicar depende de vários fatores que se inter-relacionam entre si, como as questões biológicas (por exemplo, desenvolvimento neurocognitivo adequado), as questões emocionais e familiares e as situações sociais de experiências e inserções. Assim, os estímulos externos, decorrentes das interações com os outros nos contextos em que estão inseridas, possibilita às crianças uma melhor performance comunicativa (MOUSINHO *et al.*, 2008). Quando vivenciam experiências que fazem uso da linguagem oral, as crianças percebem a utilidade das trocas verbais e a necessidade de utilizar a fala (SANTOS e FARAGO, 2015). Logo, se a linguagem é significativamente vinculada à interação social, também pode ser afetada quando tal interação não ocorre de maneira eficaz, ou quando as crianças se tornam seres passivos – como supracitado – pela má utilização das tecnologias. Considerando-se a temática atual e os estudos acerca das implicações do uso das tecnologias, fez-se imprescindível uma pesquisa que tivesse

por objetivo apresentar quais têm sido as percepções dos pais sobre o assunto – relacionando-o mais especificamente ao desenvolvimento linguístico oral – e como têm sido suas condutas diante da realidade acima discutida.

Para tanto, foi realizado esse estudo –Trabalho de Conclusão do Curso de Fonoaudiologia/FAG – caracterizado como uma pesquisa de campo de caráter descritivo, quantitativo e transversal. A população foi constituída por 31 pais de crianças com idades entre 2 e 5 anos, matriculadas nas turmas do Maternal I, Maternal II, Pré-Escola I e Pré-Escola II do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Selony Bueno Drehmer e da Escola Municipal Francisco Vaz de Lima ambas no município de Cascavel-PR. Inicialmente, foi solicitada autorização à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por meio do envio do projeto de pesquisa; após autorizado, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética do Centro Universitário FAG, o qual foi aprovado mediante número do CAE 20024019.4.0000.5219.

Em visita às escolas a pesquisadora conversou com a diretora, coordenadora e professoras, explicando de forma detalhada os procedimentos da pesquisa e oportunizando espaço para que as profissionais pudessem esclarecer possíveis dúvidas. Nessa ocasião, foi solicitado que

enviassem pelas agendas dos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a carta informal explicativa e o questionário a ser respondido pelos pais e/ou responsáveis legais. Esse questionário foi organizado pelas pesquisadoras com base em referencial teórico pertinente sendo constituído por 14 perguntas objetivas referentes ao uso da tecnologia pelas crianças/pais e também às percepções dos responsáveis acerca do assunto, relacionando-o ao desenvolvimento infantil – especialmente o comunicativo oral. Também foi disponibilizado um espaço para que o participante, de forma opcional, pudesse fazer o registro descritivo de alguma questão relacionada ao assunto pesquisado. O tempo de preenchimento do questionário foi de 20 minutos, aproximadamente e, para participar da pesquisa, considerou-se como critérios de inclusão, os pais e/ou representantes legais cujos filhos estavam regularmente matriculados nas classes supracitadas e aqueles que autorizaram a participação por meio da assinatura do TCLE.

Após uma semana, a pesquisadora retornou às escolas para recolher os termos assinados e os questionários. Os dados obtidos foram compilados a fim de otimizar a discussão com base no referencial teórico.

Inicialmente, os resultados analisados mostraram que os pais apresentaram variadas opiniões a respeito da possibilidade de as crianças terem a linguagem prejudicada pelo uso da tecnologia. A maioria afirmou acreditar que tal possibilidade é inexistente (35%), enquanto o segundo maior grupo mostrou acreditar que a possibilidade é real (31%). Acredita-se que, por ser um assunto recente e com um reduzido número de estudos acerca do mesmo, a relação entre Linguagem Oral e Tecnologia ainda divide opiniões e gera muitas dúvidas; ou, por vezes, a relação não seja algo sequer analisado por alguns pais (conforme as respostas de 9% deles). O relato de um pai participante corrobora tal pensamento, quando em determinado trecho, relata: *"Em todas as questões, nunca havia pensado antes... Pensei no momento em que li as perguntas..."*.

Entretanto, apesar da mencionada carência de estudos sobre o processo de aquisição da linguagem oral dentro do contexto tecnológico atual, alguns investigadores têm encontrado achados iniciais importantes e merecedores de atenção. Uma pesquisa realizada no Canadá entre 2011 e 2015, com 894 crianças (de seis meses a dois anos), constatou que quanto mais tempo elas passavam utilizando aparelhos eletrônicos portáteis, maior era a probabilidade de

que apresentassem atrasos na linguagem expressiva (SCIENCE DAILY, 2017). Outro estudo canadense, feito entre os anos de 2011 e 2016, avaliou 2441 crianças aos dois, três e cinco anos de idade. O achado foi que níveis mais altos de exposição a telas estavam associados à baixo desempenho em triagens que avaliavam o desenvolvimento das crianças – incluindo o comunicativo (MADIGAN *et al.*, 2019).

Mesmo que tais trabalhos não promovam uma completa compreensão acerca da relação entre Linguagem Oral e Tecnologia, eles sugerem que a segunda possa ser, em determinados casos, prejudicial para o desenvolvimento da primeira. Não existem dúvidas sobre quão vital é para a aquisição da fala que as crianças recebam estímulos e vivenciem interações sociais face-a-face, o que não é possibilitado por meio de um celular ou tablet. Conforme Viner *et al.* (2019), essas interações não podem ser substituídas eficazmente pela interação baseada em telas tecnológicas. Jogos e aplicativos, se utilizados de maneira inadequada – em excesso e sem mediação – não despertarão a intenção comunicativa nas crianças. Muitas vezes, observa-se que elas repetem falas de desenhos ou emitem sons como se fossem um “eco”, sem expressar qualquer ideia (DURÁN, 2018). Para o desenvolvimento linguístico-comunicativo, é

necessário que as crianças verbalizem, errem e sejam orientadas quanto ao adequado uso da linguagem formal, e os aparelhos eletrônicos, por si só, podem não oferecer tais oportunidades (ABRAHÃO, 2017). Assim sendo, pesquisas como as mencionadas são transparentes em constatar que a tecnologia pode influenciar negativamente a aquisição da linguagem oral pelas crianças, não corroborando o pensamento da maioria dos pais da presente pesquisa.

O segundo maior grupo, diferentemente, mostrou ter consciência a respeito do caráter essencial da estimulação para que se adquira a linguagem – fato que os faz perceber a existência da possibilidade de defasagem no desenvolvimento da mesma, quando a tecnologia é utilizada em excesso pelas crianças. Outros grupos também mostraram acreditar que o uso inadequado dos aparelhos possa ser prejudicial na linguagem, uma vez que as crianças podem ter menos vontade de falar (19%) ou podem apresentar uma fala incorreta por mais tempo (6%). Por mais que o interesse em se expressar verbalmente e a conquista de uma fala correta estejam certamente ligados à estimulação e às interações vividas pelas crianças, são necessários mais estudos capazes de discutir as influências da tecnologia em cada aspecto do desenvolvimento

linguístico, já que se trata de uma realidade de caráter irreversível e cada vez mais presente na vida das famílias.

Verificou-se também, através da pesquisa, que a grande maioria dos pais (88%) relata interagir com os filhos enquanto os mesmos utilizam o celular ou *tablet* – uma “excelente notícia”, de acordo com estudiosos do desenvolvimento infantil. Segundo Radesky (2017), crianças pequenas não conseguem, sozinhas, transferir o que veem nas telas para a realidade. Mesmo que imitem o que observam nos aparelhos, nem sempre conseguem aplicar nas demais situações do seu dia a dia. Por isso, torna-se crucial a interação dos adultos enquanto essas fazem uso da tecnologia, permitindo que consigam associar os conteúdos observados a experiências reais. Quando participam ativamente do momento com as crianças, os adultos podem utilizar os aparelhos como ferramentas educativas, inclusive estimulando a linguagem das mesmas – como frequentemente os pais fazem com livros.

Principalmente em relação às crianças mais novas, é importante ressaltar que elas podem ter dificuldades na transferência de informações bidimensionais (2D) dos aparelhos para o mundo tridimensional (3D) que as cerca, se nunca vivenciaram o que estão vendo. As imagens vistas

nas telas só podem ser decodificadas sensivelmente se elas puderam experimentar na prática o que estão assistindo (SCHILHAB, 2019). Como discutido anteriormente, as experiências de relação com as telas, apesar de prenderem a atenção, não são suficientes para promover uma estimulação similar à da vida real para as crianças. De acordo com Barros (2017), elas precisam de uma gama de incentivos que envolvam capacidades motoras, interações verbais e os cinco sentidos, todos integrados nas experiências com seu ambiente.

Acerca dessa temática, pesquisadores americanos tentaram ensinar novas palavras a um grupo de 72 crianças, durante quatro semanas. Um grupo recebeu DVDs com os novos termos, que deveriam ser assistidos pelas crianças e seus pais várias vezes durante as semanas. O outro grupo recebeu listas com as palavras selecionadas, destinadas aos pais, que deveriam incluir as mesmas nas interações diárias com as crianças. Ao término do estudo, constatou-se que o grupo da interação diária entre os pais e crianças aprendeu mais palavras (DELOACHE *et al.*, 2010). Outra pesquisa realizada nos Estados Unidos na qual se observou pais e filhos brincando com diferentes objetos, mostrou que brincar com brinquedos eletrônicos esteve associado à

diminuição de quantidade e qualidade de estímulos linguísticos, em comparação com brinquedos tradicionais ou livros (SOSA, 2015).

Acerca da possibilidade de existência de recomendações quanto ao uso dos aparelhos tecnológicos, os participantes novamente apresentaram resultados divergentes. Primeiramente, a maioria dos pais (57%) afirmou acreditar que não exista alguma recomendação sobre a melhor idade para que a criança comece a usar os aparelhos tecnológicos. Eles pensam que cada família sabe qual é o melhor momento para sua criança. O segundo maior grupo (43%) relatou que poderia haver a recomendação das tecnologias e uso a partir dos dois anos, resultado esse que corrobora com diversas recomendações oficiais, sugeridas nos últimos anos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou, em diretrizes publicadas recentemente, que as crianças tenham contato com telas tecnológicas somente a partir dos dois anos (OPAS, 2019). A Sociedade Brasileira de Pediatria, assim como a canadense, desencoraja a exposição passiva às telas para crianças com menos de dois anos (SBP, 2016; CPS, 2017).

Acerca do tempo de uso diário dos aparelhos tecnológicos, a maioria dos pais (59%) mostrou acreditar que

exista uma recomendação e que tal uso não deve passar de uma hora por dia. Assim como as recomendações supracitadas acerca da idade, órgãos oficiais também emitiram sugestões sobre o uso diário das telas tecnológicas. As referidas instituições recomendam que o uso dos aparelhos não passe de uma hora por dia, entre crianças de dois a cinco anos, evidenciando a concordância entre tal sugestão e as respostas da maioria dos pais. O segundo maior grupo (38%), por sua vez, afirmou pensar que não existe recomendação, deixando para cada família a decisão a respeito do tempo de uso diário dos aparelhos.

Entretanto, mesmo com as diretrizes oficiais de alguns países, outros ainda não estabeleceram limites quanto ao uso da tecnologia por crianças. Estudiosos do Reino Unido, por exemplo, acreditam que não existem evidências suficientes para que tais limites sejam definidos. Eles pensam que mais estudos são necessários, levando em conta os diferentes tipos de conteúdo e as formas positivas de usar a tecnologia (DUBICKA, 2019). Enquanto tais estudos são realizados, pesquisadores incentivam os pais a elaborarem regras domésticas adequadas às suas famílias (ROSENBERG *et al.*, 2015).

O avanço tecnológico tem possibilitado inúmeras aquisições em todas as áreas do conhecimento. As Tecnologias de Informação e Comunicação facilmente proporcionam o contato com qualquer pessoa, fazendo com que as distâncias sejam reduzidas. Apesar disso, muitas dúvidas surgem quando essas modificações atingem o aspecto desenvolvimental das pessoas, principalmente das crianças. A mesma tecnologia tem provocado inúmeras discussões a respeito de prováveis prejuízos decorrentes do seu uso inadequado, seja para a saúde física ou emocional.

Por meio da presente pesquisa, pôde-se verificar o que os pais pensam a respeito do “mundo digital” e sua ligação com as crianças, com foco no desenvolvimento da linguagem oral infantil. Mediante algumas questões, notou-se que não houve consenso entre os pontos de vista dos responsáveis. Também, a respeito da aquisição da fala, a maioria deles mostrou não acreditar que a mesma possa ser prejudicada pelos aparelhos eletrônicos. Desta forma, as diferentes percepções analisadas tornaram evidente que os responsáveis possuem inúmeros questionamentos sobre o assunto e necessitam de maiores esclarecimentos. As informações obtidas corroboram os estudos acerca da temática abordada.

No contexto atual, é quase impossível imaginar e proporcionar uma infância completamente livre dos aparelhos eletrônicos – o que não é uma péssima notícia. Entretanto, evidencia-se a necessidade de que as crianças utilizem as telas tecnológicas a seu favor, orientadas pelos pais, para que se desenvolvam satisfatoriamente. Para que isso ocorra, é essencial a realização de mais pesquisas capazes de esmiuçar o assunto e direcionar os pais da atualidade, tendo como objetivo a promoção de relações saudáveis entre as crianças e a tecnologia.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, A. **Tablets e celulares podem atrasar desenvolvimento da fala**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/tablets-celulares-podem-atrasar-desenvolvimento-da-fala-21298389>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- ALMEIDA, V. H. **Os impactos das novas tecnologias de informação e comunicação no direito e no processo do trabalho**. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/3792/pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BARROS, V. **Criança pequena e tecnologia: até que ponto elas combinam?** Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/familia/crianca-pequena-e-tecnologia-ate-que-ponto-elas-combinam/>>. Acesso em: 24 out. 2019.
- BRAGA, M.; LEITE, J.; MAGALHÃES, S.; MENEZES, S.; MIGUEIS, L.; ALMEIDA, D.; TEIXEIRA, F. L. **A importância do sono para o crescimento e aprendizado infantil**. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1046_0956_01.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BELING, F. **Tecnologia para crianças? Quando é hora de começar a lidar com aparelhos?** Disponível em: <<https://www.oficinadanet.com.br/tecnologia/20369-tecnologia-para-criancas-quando-e-hora-de-comecar-a-lidar-com-aparelhos>>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- CANADIAN PAEDIATRIC SOCIETY. **Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world**. Disponível em: <<https://www.cps.ca/en/documents/position/screen-time-and-young-children>>. Acesso em: 25 out. 2019.
- DELOACHE, J.; CHIONG, C.; SHERMAN, K.; ISLAM, N. VANDERBORGHT, M.; TROSETH, G.; STROUSE, G.; O'DOHERTY, K. **Do Babies Learn From Baby Media?** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/46381419_Do_Babies_Learn_From_Baby_Media>. Acesso em: 24 out. 2019.

DUBICKA, B. **Celular e tablets para crianças:** passar muito tempo usando eletrônicos pode prejudicar desenvolvimento. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-47036386>>. Acesso em: 24 out. 2019.

DURÁN, A. L. **Especialistas mostram os dois lados do uso da internet na primeira infância.** Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/03/24/interna-brasil,668339/especialistas-mostram-os-dois-lados-do-uso-da-internet-na-primeira-inf.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2019.

IGLÉSIAS, F. **A revolução industrial.** 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

INDALÉCIO, A.; CAMPOS, D. A. **Reflexões sobre o educar em um mundo nativo digital.** Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/04/reflexoes_sobre_o_educar_em_um_mundo_nativo_digital.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

LEBOURGEOIS, M.; HALE, L.; CHANG, A. M.; AKACEM, L.; MONTGOMERY-DOWNS, H.; BUXTON, O. **Digital Media and Sleep in Childhood and Adolescence.** Disponível em: <https://pediatrics.aappublications.org/content/140/Supplement_2/S92#ref-12>. Acesso em: 20 set. 2019.

MADIGAN, S.; BROWNE, D.; RACINE, N.; MORI, C.; TOUGH, S. **Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test.** Disponível em: <<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2722666>>. Acesso em: 23 out. 2019.

MATHIAS, E. L.; GONÇALVES, J. **As tecnologias como agentes de mudança nas concepções de infância:** desenvolvimento ou risco para as crianças? Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8uAf9X2AhmMJ:https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/485/251+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MEHTA, N.; WEN, A. **Myopia:** a global epidemic. Disponível em: <http://retinatoday.com/pdfs/0919rt_Special%20Report_Mehta.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

MENEGHEL, A. L. **A infância não é virtual.** Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_669_pagina_08_web.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

MIRANDA, G. **Limites e possibilidades das TIC na educação.** Disponível em: <<http://ticsprojea.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NÓBREGA, V. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem:** dificuldades que podem surgir neste percurso. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012>. Acesso em: 01 mai. 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Para crescerem saudáveis, crianças precisam passar menos tempo sentadas e mais tempo brincando.** Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5919:para-crescerem-saudaveis-criancas-precisam-passar-menos-tempo-sentadas-e-mais-tempo-brincando&Itemid=839>. Acesso em: 25 out. 2019.

OYAMA, D. **Educação e Cibercultura:** Pontos positivos e negativos. Disponível em: <<http://www.fatecsp.br/dti/tcc/tcc0020.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PAIVA, D.; ALVES, H. **Evolução Tecnológica e as Diferentes Gerações.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328139344_Evolucao_Tecnologica_e_as_diferentes_geracoes>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PEREIRA, B.; ARRAIS, T. **A influência das tecnologias na infância:** vantagens e desvantagens. Disponível em: <http://www.prof-lori-viali.com/doutorado/ptic/aulas/aula_2/EV047.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PICON, F.; KARAM, R.; BREDÁ, V.; RESTANO, A.; SILVEIRA, A.; SPRITZER, D. **Precisamos falar sobre tecnologia:** caracterizando clinicamente os subtipos de dependência de tecnologia. Disponível em: <http://www.rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=177>. Acesso em: 15 abr. 2019.

RADESKY, J. **Kids Who Use Smartphones Start Talking Later**. Disponível em: <<https://time.com/4769571/smartphone-speech-delays/>>. Acesso em: 23 out. 2019.

RADESKY, J. **Toddlers' screen time linked to slower speech development, study finds**. Disponível em: <<https://www.pbs.org/newshour/health/toddlers-screen-time-linked-slower-speech-development-study-finds>>. Acesso em: 23 out. 2019.

RINALDINI, L. M.; RUIZ, A.; DIAS, C. L. **Educação infantil, tecnologia e cultura**. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A7%C3%A7%C3%A3o/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL,%20TECNOLOGIA%20E%20CULTURA.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

ROBINSON, T.; BANDA, J.; HALE, L.; LU, A.; FLEMING-MILICI, F.; CALVERT, S.; WARTELLA, E. **Screen Media Exposure and Obesity in Children and Adolescents**. Disponível em: <https://pediatrics.aappublications.org/content/140/Supplement_2/S97?utm_source=TrendMD&utm_medium=TrendMD&utm_campaign=Pediatrics_TrendMD_0>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROSENBERG, M.; HUNTER, S.; HOUGHTON, S. **Two-hour screen limit for kids is virtually impossible to enforce**. Disponível em: <<https://theconversation.com/two-hour-screen-limit-for-kids-is-virtually-impossible-to-enforce-36656>>. Acesso em: 24 out. 2019.

SANTOS, C.; BARROS, J. **Efeitos do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento emocional infantil: uma compreensão psicanalítica**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0435.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SANTOS, M. G.; FARAGO, A. **O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

SCHILHAB, T. **Digital knowledge is a poor substitute for learning in the real world**. Disponível em: <<https://sciencenordic.com/denmark-forskerzonen-learning/digital-knowledge-is-a-poor-substitute-for-learning-in-the-real-world/1452971>>. Acesso em: 23 out. 2019.

SCIENCE DAILY. **Handheld screen time linked with speech delays in young children**. Disponível em: <<https://www.sciencedaily.com/releases/2017/05/170504083141.htm>>. Acesso em: 25 out. 2019.

SOARES, S.; CÂMARA, G. **Tecnologia e subjetividade: impactos do uso do celular no cotidiano de adolescentes**. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/13619>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital**. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

SOSA, A. **Association of the Type of Toy Used During Play With the Quantity and Quality of Parent-Infant Communication**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/288836211_Association_of_the_Type_of_Toy_Used_During_Play_With_the_Quantity_and_Quality_of_Parent-Infant_Communication>. Acesso em: 24 out. 2019.

VERASZTO, E.; SILVA, D.; CAMARGO, E.; FILHO, J. **Concepções de tecnologia de graduandos do estado de São Paulo e suas implicações educacionais: breve análise a partir de modelagem de equações estruturais**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000300015>. Acesso em: 15 abr. 2019.

VINER, R.; DAVIE, M.; FIRTH, A. **The health impacts of screen time: a guide for clinicians and parents**. Disponível em: <https://www.rcpch.ac.uk/sites/default/files/2018-12/rcpch_screen_time_guide_-_final.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

CAPÍTULO 2

RESENHA CRÍTICA DE “TIETA DO AGRESTE”: RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA NO ENSINO REMOTO

Lafayette Menezes de A. L. RIOS

Fernanda Cerqueira SOUSA

Maria Aparecida Pacheco GUSMÃO

O desenvolvimento da competência escrita de estudantes do ensino básico é um tema cada vez mais frequente nas escolas e nas instituições de formação docente. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (BRASIL, 2019) têm revelado que, apesar de um pequeno avanço, quando comparadas às avaliações anteriores, os resultados, no que se refere ao nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, ainda estão aquém do desejado.

Os envolvidos na educação sabem da importância do domínio de uma escrita proficiente que demonstre adequação aos padrões normativos e sociais da língua. Essa apropriação possibilitará ao aluno não só o acesso a uma educação superior de qualidade, como também ao mercado de trabalho cada vez mais exigente. Em função dessas realidades, Dias e Mesquita (2011, p. 299) enfatizam a necessidade de “[...] trabalhá-la em nossas escolas, para que a possamos fortalecer e ao mesmo tempo contribuir para a integração dos nossos alunos, numa sociedade que, cada vez mais, exige habilidades relacionadas ao universo da escrita”.

Na condição de mediadores do processo de ensino-aprendizagem, cabe-nos, como professores, repensar

estratégias que possibilitem aos alunos avanço nas atividades escritas. Muitos estudos já foram divulgados com essa finalidade, a exemplo de Geraldi (1997), Antunes (2009), Gusmão (2015) etc. e também as orientações de documento oficial vigente, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCCEM (BRASIL, 2018).

Procurando nos aproximar um pouco mais do desenvolvimento da competência escrita, desenvolvemos um trabalho com alunos do 3º ano do ensino médio em uma escola pública no interior da Bahia. O objetivo foi realizar atividades de retextualização e de reescrita textual, por meio do gênero resenha crítica, a partir da leitura do romance “Tieta do Agreste” de Jorge Amado.

Cabe ressaltar que a opção por esse gênero se deu por considerarmos adequado para desenvolver algumas habilidades após a leitura da obra como: resumo, análise crítica, posicionamentos com argumentos que possam convencer o leitor etc. habilidades essas requeridas em todo o ensino básico por professores das mais diversas áreas do conhecimento.

Logo, este texto objetiva divulgar os resultados desse trabalho realizado por meio do ensino remoto no ano de

2021, período conturbado em virtude da pandemia da COVID-19. De repente, todos nós professores fomos também impulsionados a modificar a nossa prática de sala de aula presencial, para sala de aula virtual para que os alunos não ficassem sem o ensino, adequando-nos ao contexto vivenciado por toda a sociedade.

A seguir, discutiremos, ainda que brevemente, sobre aspectos do processo da argumentação, gênero resenha crítica, os processos da retextualização, da reescrita textual e o aporte metodológico que fundamentaram o nosso estudo para, em seguida, apresentarmos a análise de um fragmento do *corpus*, que nos permite inferir sobre a relevância desse trabalho no ensino básico.

A ESFERA ARGUMENTATIVA COMO INSTRUMENTO DE CONVENCIMENTO E PERSUASÃO

A argumentação é um instrumento preponderante do diálogo, especialmente quando há necessidade de se posicionar, de convencer, de persuadir o outro. Para Koch (2000, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 28), quando ocorre um “[...] raciocínio estritamente lógico e por meio de provas

objetivas”, há o convencimento; mas, quando uma pessoa empreende “[...] argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal”, realiza um ato persuasivo.

Palavras, frases, pensamentos concisos, definição de ideias, indicação de registros, defesa de um ponto de vista, tudo isso existe pela capacidade da argumentação do sujeito e/ou orador. Para tanto, podemos argumentar de maneira escrita ou de maneira falada, devendo, ambas, serem trabalhadas na formação educacional do estudante. O sujeito, na argumentação, expõe sua razão, suas ideias e suas propostas, caracteriza sua linguagem para com o outro interlocutor.

Na formação educacional do aluno, essa habilidade é fundamental, pois lhe propiciará junto ao seu interlocutor a exposição de suas certezas, suas ideias, suas propostas, suas inferências, sua razão, seja no espaço escolar ou em outros espaços sociais do quais participa.

Apesar da argumentação nos acompanhar desde tenra idade, “[...] quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós, uma, duas ou mais vezes; quando não queremos dormir; quando justificamos à professora a tarefa em branco [...]” (KOCH; ELIAS, 2020, p. 23), será na escola onde nos

apropriaremos de conceitos e estratégias que nos permitirão argumentar com mais propriedade. Essa tarefa, ainda segundo as autoras citadas (2020, p. 24),

[...] é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Em nossos estudos, optamos pela abordagem teórica da argumentação na perspectiva da concepção da linguagem como interação, fenômeno social e dialógico (BAKHTIN, 1997; 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Reafirmamos, portanto, que argumentar é resultado, porque há todo um processo de construção do produtor do argumento com as informações que detém e que se amolda ao enunciado. Um conjunto de experiências, individuais e sociais, num espectro amplo de relações humanas diversas, converge para um discurso posicional de defesa que podemos denominar de argumento. O estudante constrói argumento quando defende ponto de vista e, nesse processo dialógico, se apropria de diversos conteúdos a fim de montar seus argumentos para diferentes apontamentos na busca e na produção da argumentação.

O processo de construção argumentativa, no intuito de convencer o leitor a concordar com nossa avaliação crítica é bastante pertinente também após a leitura de uma obra literária, seja no sentido de apresentar ao outro um resumo dos principais elementos que a caracterizam, ou seja, na apresentação de um posicionamento, um juízo de valor frente à obra lida, por meio de uma resenha crítica.

O GÊNERO RESENHA CRÍTICA

Conceituar gênero na perspectiva interativa e social da linguagem remete-nos ao filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997; 2004). Segundo ele, toda comunicação, independente do campo de atuação em que nos encontremos, está vinculada ao uso da língua. Logo, essa é tão diversa em seu uso, assim como diversos são os campos de atuação e interação do homem em sociedade. Apesar dessa multiplicidade de formas quanto ao uso efetivo da língua, Bakhtin não desconhece sua unidade nacional. Ele assegura que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos

relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Os gêneros discursivos são aplicados às finalidades e necessidades de cada uma das esferas da atividade humana. À medida que se complexificam os campos de atuação humana, surgem novos gêneros para atender a essas novas demandas advindas das mais diversas formas de interação social. Nesse sentido, ainda de acordo com Bakhtin (2013, p. 262):

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Acrescenta-se que, para esse filósofo da linguagem, esses gêneros se classificam em primários e secundários, estes considerados mais complexos, como o romance, o teatro, o discurso científico e ideológico etc.

Em relação à prática da sala de aula, faz-se necessário trabalhar com situações concretas de uso da língua, como nos adverte Dolz e Sheneuwly (2004, p. 78) “[...], para que os alunos consigam, com criatividade e consciência, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. É

necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de recepção de textos”.

Dentre os gêneros discursivos secundários que o espaço escolar apresenta para o trabalho com a competência escrita dos alunos, optamos pela resenha crítica. Esse gênero, conforme nos diz Souza e Silva (2017, p. 57), se caracteriza como “[...] uma ação linguística, textual e discursiva que retextualiza um texto lido, compreendido, descrito e apreciado, mediante posicionamentos avaliativos de um sujeito que precisa se posicionar como crítico de uma obra”. A resenha revela-se como um importante instrumento ao processo de ensino-aprendizagem da competência escrita, pois favorecerá, também, trabalhar a proficiência argumentativa do aluno, habilidade imprescindível à emissão de juízo de valor, conforme já explicitado.

RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA TEXTUAL

Marcuschi (2007, p. 48) observa que atividades de retextualização:

[...] são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas

sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais níveis linguísticos e estilos.

A produção de um texto a partir de um ou vários outros textos-base é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pois esse tipo de atividade mobilizará vários tipos de conhecimentos, competências e habilidades. Nessa atividade Dell'Isola (2007, p. 14) ressalta a importância do aspecto da compreensão e interpretação do texto, pois, durante essa atividade "[...] para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito."

Para a realização deste tipo de atividade em sala de aula, ainda segundo Dell Isola (2007, p. 41- 42), os seguintes passos devem ser considerados para que se atinja o pretendido:

- 1) Leitura de textos publicados, previamente selecionados;
- 2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- 3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas;
- 4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- 5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- 6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;

7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

Observarmos que essa sistematização proposta por Dell Isola (2007) nos permite compreender que a estrutura organizacional é composta por etapas subsequentes e interligadas e, com certeza, adequadas às situações específicas vivenciadas por professor(a) e alunos(as) no processo escolar.

A reescrita, embora seja elencada no final desses passos, trata-se de uma etapa muito importante em todo o processo, pois conforme nos assegura Gusmão (2015, p. 106)

[...] é a atividade realizada pelo professor e pelo aluno conjuntamente ou alunos e colegas em que se parte da leitura da primeira versão do texto escrito para realizar um trabalho de reflexão interativa/dialógica sobre o discurso, aspectos internos e externos e a variedade padrão da língua e, conseqüentemente, a escrita de uma nova versão do texto.

Com certeza, no processo da reescrita, de aperfeiçoamento do texto, a retextualização é um trabalho feito por meio de “muitas mãos”.

A seguir, detalharemos o percurso metodológico no decorrer de todo o trabalho.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Baseado no aporte metodológico de Ibiapina (2008), que defende que as pesquisas se tornem produtoras de conhecimento para as esferas científica e profissional, tomando como ponto de partida a retroalimentação entre teoria e prática, foram desenvolvidos, por meio de uma abordagem metodológica colaborativa, que envolveu docente e discentes do 3º ano do ensino médio em uma escola pública, localizada no interior do Estado da Bahia, os seguintes passos para o processo de retextualização.

Inicialmente, cabe-nos informar que, no início de cada unidade, os alunos escolhem uma obra literária, respeitando o período literário definido em cronograma da disciplina. A escolha na unidade em que trabalhamos foi pelo romance “Tieta do Agreste” de Jorge Amado. Foi estipulado um período de 20 dias para leitura da mesma e foi discutido que, ao final, os alunos, em duplas ou grupos, participariam de um seminário no qual apresentariam aspectos relativos à obra: contexto histórico e social, enredo, características do movimento literário (modernismo brasileiro). A realização do seminário foi viabilizada, pelo ensino remoto, através do

Google Meet, com a participação de todos os alunos e comentários críticos por parte do professor.

O passo seguinte se deu através de aulas expositivas dialogadas, também por meio do *Google Meet*, sobre as características e o funcionamento dos gêneros discursivos, o processo da elaboração de uma resenha crítica e estratégias argumentativas. Para exemplificar, foi lida e analisada uma das resenhas críticas trazidas pelo livro didático adotado pela escola.

A solicitação da produção do gênero discursivo em questão acerca da obra “Tieta do Agreste”, com as mesmas duplas ou grupos, foi bem aceita pelos alunos. Todos participaram e, após a leitura atenta pelo professor, foram agendados horários para elucidar os pontos que precisavam ser corrigidos na produção textual. Nesse momento, limitou-se a esclarecer os conceitos teóricos de forma ampla, buscando relacionar as linhas, períodos e/ou parágrafos do texto que precisariam ser corrigidos a partir das discussões feitas em sala. Após sete dias, os alunos devolveram o texto reescrito para análise/correção final.

A reescrita foi realizada por meio do aplicativo *Google Docs*.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE UMA RESENHA

Todos os alunos da turma participaram ativamente do trabalho, mas, para este texto, escolhemos apenas recortes de uma produção para apresentarmos as alterações entre as duas versões nos seguintes aspectos: apresentação da obra resenhada, estratégias argumentativas utilizadas e conhecimentos linguísticos.

Tendo em vista a necessidade do anonimato dos sujeitos participantes, os quatro autores, que formavam um grupo, foram identificados como R1.

Seguem abaixo imagens da resenha produzida. A nossa proposta é apresentarmos a versão inicial e final de alguns parágrafos para discutirmos sobre as alterações ocorridas no processo da retextualização e da reescrita textual.

Fig. 1 - **Versão inicial: 1º parágrafo (grupo R1)**

O livro "Tieta do Agreste Pastora de Cabras ou a volta da filha pródiga, melodramático folhetim em cinco sensacionais episódios e comovente epílogo: emoção e suspenses!", escrito por Jorge Leal Amado de Faria - um dos maiores representantes da literatura brasileira modernista e quinto ocupante da Academia Nacional de Letras. Nessa perspectiva, Amado aborda em sua obra, de maneira bastante cômica, a pobreza no interior do Nordeste, o abandono do Governo, a vida sofrida no sertão, além de outras questões de cunho social, protagonizadas por diversos personagens populares e pitorescos; a partir do microcosmo do Brasil, a cidade de Santana do Agreste, na Bahia.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar o 1º parágrafo que introduz a produção textual escrita pelos alunos na versão inicial, é possível perceber que houve compreensão quanto às características concernentes a uma resenha crítica. Apresentam informações da obra resenhada: título, autor, período literário e gênero da obra. Destacam a relevância do autor ao considerá-lo como "um dos maiores representantes da literatura brasileira modernista" e já expõem juízo de valor ao reportar como "bastante cômica" a forma como são tratadas algumas questões do texto resenhado.

Ainda, observando o parágrafo referido acima, os autores utilizam articuladores discursivo-argumentativos, como exemplo as conjunções “e”, “além de”, para relacionar enunciados distintos, garantindo assim o encadeamento das ideias e a progressão textual. No entanto, o uso de “nessa perspectiva” foi desnecessário.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, percebe-se uma interrupção no primeiro período, seja pela intercalação de uma citação direta (ainda que sem autoria), seja pela ausência do verbo “foi” posterior à citação, o que resolveria o aspecto normativo da língua.

Na versão reescrita, não foram realizadas alterações nesse parágrafo introdutório, uma vez que o docente não sugeriu alteração.

Fig. 2 - **Versão inicial: 4º parágrafo (grupo R1)**

The screenshot shows a Google Meet window. On the left, a text box contains a paragraph of text. On the right, there are two comment boxes. The first comment box is labeled '[4] Comentário: Pontuação.' and the second is labeled '[5] Comentário: Pontuação.'.

Após anos Tieta retorna para Santana do Agreste, e durante a sua estadia na cidade são inseridas temáticas que até hoje são polêmicas como a corrupção na chegada da energia elétrica e o incesto entre o seminarista Ricardo e sua Tia Tieta. A sociedade cristã da época se sentiu escandalizada com esse episódio envolvendo um membro da igreja. O texto, mesmo sendo de 1977, a cada página mostra-se atual ao tratar sobre a necessidade de Tieta manter as aparências para ser aceita pelos moradores de Santana do Agreste. Dessa forma, com bastante sutileza Jorge critica a sociedade patriarcal, visto que, as beatas da cidade apenas se interessavam com a vida sexual de outras mulheres e não se importavam com os homens que traíam suas esposas.

O meet.google.com está compartilhando sua tela. Interromper compartilhamento Ocultar

Fonte: Dados da pesquisa

No quarto parágrafo, os resenhistas utilizam a comparação da sociedade de 1977 com a época atual, para elucidar comportamentos sociais narrados na obra, demonstrando assim conhecimento de uma das estratégias argumentativas que servem para salientar as semelhanças, as interseções. Ademais, através das expressões “mostra-se atual” e “bastante sutileza”, os alunos, mais uma vez, apresentam seu ponto de vista sobre a obra resenhada. Cabe destacar que os elementos lexicais que compõem essas

expressões são próprios da norma padrão da Língua Portuguesa.

Houve também alguns comprometimentos em relação à pontuação

Fig. 3 - **Versão final: 4º parágrafo (grupo R1)**

Após anos, Tieta retorna para Santana do Agreste e fixa estadia na respectiva cidade. Nesse sentido, de forma concomitante a esse período: emergem temáticas que até hoje são polêmicas, como a corrupção na chegada da energia elétrica e o incesto entre o seminarista Ricardo e sua Tia Tieta. A sociedade cristã da época se sentiu escandalizada com esse episódio envolvendo um membro da igreja. O texto, mesmo sendo de 1977, a cada página mostra-se atual ao tratar sobre a necessidade de Tieta manter as aparências para ser aceita pelos moradores de Santana do Agreste. Dessa forma, com bastante sutileza, Jorge critica a sociedade patriarcal, na qual as beatas da cidade apenas se interessavam com a vida sexual de outras mulheres e não se importavam com os homens que traíam suas esposas.

[4] Comentário: Pontuação.

[5] Comentário: Pontuação.

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da anotação, enfatizando a necessidade de que fosse revisto o uso da pontuação no 4º parágrafo, após leitura da versão reescrita, foi possível perceber que os alunos compreenderam a indicação feita, retiraram a vírgula

que separava as orações coordenadas aditivas. E, após releitura, reestruturam o parágrafo de modo a garantir a coerência, mesmo sem a observação do professor, o que evidencia a autonomia na produção textual, algo importante no processo de reescrita. No que concerne à recomendação de retificar o uso da vírgula na 6ª linha, os estudantes seguiram o proposto, isolaram o adjunto adverbial entre vírgulas “com bastante sutileza”, que está descolado no sintagma, vindo antes do sujeito (Jorge).

Observa-se que, nessa versão refeita, houve reformulação do primeiro período. A percepção dos alunos de que se trata de duas informações distintas, levou-os a transformá-lo em dois períodos.

Fig. 4 - **Versão inicial: 6º e 7º parágrafos (grupo R1)**

The image shows a screenshot of a document editor with two paragraphs of text. The first paragraph is highlighted in pink and contains the text: "Os capítulos finais são ótimos e te prendem do início ao fim. Nos capítulos finais o desenrolar da trama acontece de forma muito rápida e desperta o desejo no leitor de descobrir quais coisas mais nos esperam até a chegada da 'luz de Tieta' (climax). Por meio de uma narrativa em folhetim, o autor nos apresenta uma obra à frente de sua época, podemos ver ao decorrer da história fortes críticas sociais, políticas e familiares. Durante a leitura podemos observar que ele exalta Tieta e nos mostra uma mulher forte e indomável desde o início." To the right of this paragraph is a comment box labeled "[7] Comentário: Pontuação." The second paragraph is also highlighted in pink and contains the text: "Dados aos aspectos expostos, o autor supracitado utiliza-se de uma linguagem caricata, carregada de regionalismo – nordestino - e que desperta o desejo de continuar a leitura, ao mesmo tempo em que, adianta em décadas debates políticos atuais: como as mudanças climáticas decorrentes do aquecimento global produzido pelas grandes indústrias; o enriquecimento privado das autoridades locais (pequena burguesia); o apagamento da luta da Tieta do Agreste por justiça social, promovida por meio do patriarcalismo e de questões que envolvem violência de gênero." To the right of this paragraph is a comment box labeled "[8] Comentário: Pontuação."

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme pode ser observado, os discentes apresentaram, novamente no 6º parágrafo, uma apreciação da obra resenhada, característica inerente ao gênero discursivo em questão. Os autores, na tentativa de persuadirem os leitores, ressaltam que os capítulos finais são "ótimos". Além disso, acrescentam que a obra é uma produção literária à frente de sua época, pois, nas palavras dos resenhistas, apresenta críticas à sociedade, à política e à família.

No 7º parágrafo, os estudantes qualificam a linguagem utilizada por Jorge Amado de "caricata". Cabe ressaltar que, durante a correção, foi utilizado o recurso "sublinhado" para identificação de termos valorativos.

Quanto à estratégia argumentativa utilizada, recorreram à argumentação pelo exemplo, quando nos apresentam temas para o debate político atual, conforme pode ser observado na 4ª linha ("como as mudanças climáticas...").

No que se refere à estrutura gramatical, foi sinalizada, em duas passagens do texto, necessidade de se rever a pontuação.

Fig. 5 - **Versão final: 6º e 7º parágrafos (grupo R1)**

o preço alto do "progresso".

Os capítulos finais são ótimos e te prendem do início ao fim. Nos referidos capítulos, o desenrolar da trama acontece de forma muito rápida e desperta o desejo no leitor de descobrir quais coisas mais nos esperam até a chegada da "luz de Tieta" (clímax). Por meio de uma narrativa em folhetim, o autor nos apresenta uma obra à frente de sua época, podemos ver ao decorrer da história fortes críticas sociais, políticas e familiares. Durante a leitura podemos observar que ele exalta Tieta e nos mostra uma mulher forte e indomável desde o início.

Dados aos aspectos expostos, o autor supracitado utiliza-se de uma linguagem caricata, carregada de regionalismo – nordestino - e que desperta o desejo de continuar a leitura, ao mesmo tempo em que adianta, em décadas, debates políticos atuais: como as mudanças climáticas decorrentes do aquecimento global produzido pelas grandes indústrias; o enriquecimento privado das autoridades locais (pequena burguesia); o apagamento da luta da Tieta do Agreste por justiça social, promovida por meio do patriarcalismo e de questões que envolvem violência de gênero.

[7] Comentário: Pontuação.

[8] Comentário: Pontuação.

No que tange à necessidade de correção da pontuação, os alunos corresponderam com a expectativa quando colocaram a vírgula depois do adjunto adverbial deslocado, "nos referidos capítulos", 1ª linha do sexto parágrafo. Ressalta-se o fato dos alunos terem substituído, mesmo sem a sinalização do professor, o sintagma "os capítulos finais", pelo elemento de referência ("referidos no capítulo") de modo a evitar a repetição. Essa atitude revela, mais uma vez, o despertar de autonomia dos alunos, quando da releitura de seu texto.

Quanto à indicação de correção, efetuada na terceira linha do sétimo parágrafo, os resenhistas cumpriram com o esperado, ou seja, isolaram com vírgulas o adjunto adverbial “em décadas”, que aparece intercalado entre o núcleo do predicado verbal (adianta) e o objeto direto (debates políticos atuais).

Percebe-se que mantêm a persistência em convencerem as pessoas para a leitura da obra, objetivo primeiro do gênero resenha.

A QUE CONCLUSÃO CHEGAMOS?

A partir do estudo desse dado, ainda que de forma não exaustiva, podemos concluir que atividades de retextualização e reescrita tornam-se relevantes no desenvolvimento da competência escrita de alunos do ensino médio, posto que, para realizar esse tipo de atividade, é indispensável que outras habilidades sejam mobilizadas; dentre elas, a compreensão, pois, como assegura Marcuschi (2010, p. 47) “[...] a retextualização pressupõe a atividade cognitiva de compreender”.

Como vimos, explorar a produção do gênero resenha crítica nas aulas de Língua Portuguesa requer, dentre suas características de produção, um posicionamento crítico em relação ao objeto a ser resenhado. Apresentar uma apreciação que convença ao leitor/ouvinte cobra do resenhista argumentos convincentes, bem estruturados.

Também pudemos constatar, nos dados levantados, que os alunos trouxeram, já na versão inicial do texto produzido, a exemplificação na construção do argumento apresentado, estratégia argumentativa trabalhada em sala de aula, o que nos leva a concluir que a aula destinada a apresentar a estrutura do gênero em tela cumpriu com o objetivo a que se propôs.

Ressaltamos que esperamos, com a divulgação deste trabalho, incentivar outras experiências e abrir possibilidades de discussão sobre o ensino e a aprendizagem da argumentação, do gênero resenha crítica e dos processos de retextualização e de reescrita para o desenvolvimento da escrita no ensino médio.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. MEC/INEP. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)** – Brasília, 2019.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIAS, E. ; MESQUITA, E. M. C. **A produção textual nas aulas de língua portuguesa**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **A (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2015.**

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de ; SILVA, Williany Miranda de. A resenha como produto de retextualização em (re)escrita acadêmica. **Trama**, v. 13, n. 28, p. 54-85, 2017.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO E A (RE)PRODUÇÃO DE VALORES IDEOLÓGICOS

Margarete Aparecida NATH-BRAGA
Paulo FACHIN

INTRODUÇÃO

A reflexão teórica apresentada parte do princípio de que o livro didático – doravante LD é um instrumento de poder que, historicamente, tem contribuído para a materialização de ideologias (re)produzindo valores, na maioria das vezes, da classe dominante, legitimando alguns saberes e negando outros. Britto lembra que o LD assume um caráter ideológico autoritário no processo de ensino-aprendizagem, “além de simplificar absurdamente o conhecimento, tende a falsear a realidade e escamotear as disputas e conflitos sociais” (BRITTO, 2004, p. 251).

É de consenso que muitos livros didáticos têm se destinado a apresentação de fatos nada reais e a-críticos que não correspondem ao mundo real e as suas necessidades. O LD tem servido, por vezes, à naturalização de muitas relações de exclusão presentes na sociedade.

Ao abordarem-se temas sociais, percebe-se, que o LD, de forma geral, tem valorizado “tratamentos considerados politicamente corretos de temas sociais” (BRITTO, 2004, p. 252). Porém, não há encaminhamentos que mostrem que, de fato, tenha havido mudanças significativas nos conteúdos

apresentados. É salutar afirmar que o LD exerce um poder quase decisivo no processo de ensino aprendizagem.

Grigoletto avalia que o LD tem se constituído como um discurso de verdade que, de certa forma, impõe o que e como deve-se ensinar, apresentando, na maioria das vezes, uma leitura única dos conteúdos e dos temas sociais propostos, os quais são impostos no espaço escolar. Assim, cabe ao LD fornecer os conteúdos, ainda que ideologicamente marcados, que propiciam ao aluno a sua atuação como sujeito e ao professor a condição de executar o seu trabalho. Os materiais didáticos, com certeza, podem contribuir para que circulem e se perpetuem relações de poder, pois “uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD” (GRIGOLETTO, 1999, p. 67).

Uma das características desse material, conforme Grigoletto (1999), é de apresentar os conteúdos, mesmo aqueles que veiculam preconceitos e relações de desigualdade como naturais, pois apresentam as relações de exploração e subordinação como decorrência natural da sociedade. Isso significa que relações de preconceito, desigualdade e discriminação podem ser propagadas nos

textos didáticos como se fossem um quadro estático na sociedade, impossível de ser transformado.

Discute-se, assim, nesta pesquisa, a influência ideológica que esse material exerce sobre o trabalho do professor e, conseqüentemente, sobre a sua formação. Na primeira seção, apresenta-se um breve histórico a respeito da consolidação do livro didático como um dos principais materiais influenciadores do ensino escolar. Na segunda seção, apresenta-se o percurso histórico de constituição da disciplina de língua portuguesa na escola e a instituição do LDP como instrumento direcionador do trabalho com a linguagem.

LIVRO DIDÁTICO: UMA INCURSÃO PELA HISTÓRIA

O LD, conforme Sapelli (2005), foi instituído no Brasil pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda no século XIX. Porém, à época, o LD era organizado por uma espécie de coletânea de textos e de atividades que contemplavam o conteúdo a ser transmitido aos alunos. Vale lembrar que a associação do LD com o conhecimento vem desde os primeiros compêndios de textos selecionados para serem trabalhados nas escolas.

Na década de 1930, houve um intensivo trabalho que visava, sobretudo, à construção da identidade nacional brasileira, o que significava livros escritos em português, já que, até então, os livros eram escritos em latim. Naquela época, o Movimento dos Pioneiros da Educação contribuiu no sentido de incentivar o nacionalismo. É dentro desse movimento de estímulo à nacionalidade que apareceu pela primeira vez a expressão *livro didático*, no Brasil, conforme o Decreto Lei 1006, de 30/12/1938, em seu segundo artigo. Esse decreto apresentava o LD como o material que oferecia total ou parcialmente os conteúdos das matérias constantes nos programas escolares. Naquele período, já se almejava, no Brasil, uma educação consciente e democrática, embasada em conhecimentos científicos. O LD seria, então, o mediador na construção desse conhecimento, definindo as políticas para o seu uso. Cabia ao MEC a aprovação desse material, conforme o artigo 3º do decreto de 30/12/1938, que passou a vigorar a partir de 01/01/1940.

Esse mesmo Decreto-Lei, regulamentando a Política Nacional do Livro Didático, criou, no Estado Novo, o Conselho Nacional do Livro Didático-CNLD que tinha a finalidade de avaliar o LD, autorizando ou não o seu uso nas escolas. Os LD deveriam, então, corresponder à formação de

um espírito nacionalista, o que significaria que seriam mais políticos e ideológicos do que pedagógicos, isto é, estariam mais preocupados com a disciplinarização ideológica do que com a construção do conhecimento científico. A partir desse decreto, a formação dos indivíduos deveria voltar-se aos aspectos morais, cívicos e políticos.

O CNLD, no entanto, só foi aprovado em 1945, pelo Decreto-Lei 8.460, o qual consolidou a legislação 1006/38 e apresentou o funcionamento do CNLD. A partir dessa data, o livro passou a fazer parte de um mercado muito lucrativo que gerou uma crescente especulação comercial, inclusive com os Estados Unidos que, em parceria com o MEC, detinham o controle econômico e ideológico do LD no Brasil. Em 1967, foi firmado um acordo entre o MEC, a United States Agency for International Development – USAID e o Sindicato Nacional de Editores de Livros – SNEL, que consistia na disponibilização de livros didáticos para todos os estudantes brasileiros, num período de três anos (SAPELLI, 2005).

Na década de 1960, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTELD, pelo acordo entre Ministério da Educação e Cultura – MEC e USAID. Cerca de 51 milhões de livros foram disponibilizados para alunos brasileiros num período de três anos, como também foram

criadas bibliotecas e cursos de treinamento para professores. Os conteúdos disponibilizados nesses livros, no entanto, valorizavam a cultura norte-americana (SAPELLI, 2005).

A FENAME, criada em 1968, assumiu, a partir de 1976 a responsabilidade pelo Programa do Livro Didático – PLID. Foi ela quem passou a definir as diretrizes para a produção do material didático, assim como a sua distribuição por todo o país. Em 1983, O PLID foi incorporado à FAE, sendo a FENAME extinta logo depois. Em 1985, criou-se o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, pelo Decreto-Lei Nº 91.542. O PNLD estendeu o LD para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, priorizando as disciplinas de Matemática e de Comunicação e Expressão, como era chamada a disciplina de Língua Portuguesa desde a Lei 5692/71. Ao ser criado, esse plano substituiu o PLID. O PNLD ficou, de início, sob a responsabilidade da FAE. Assim, o MEC deixou de ser o produtor do LD, passando a ser somente o coeditor.

Devido aos intensos protestos, a COLTELD foi extinta em 1971, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro - INL, o qual passou a assumir o programa editorial, a autorização de contratos e os convênios com entidades e autores. Em 1976, o Decreto-Lei Nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar – FENAME, a

responsabilidade pelo Plano do Livro Didático, estabelecendo novas diretrizes para a sua política. Um dos princípios dessa nova política foi a vinculação do LD com o público carente, o qual já recebia outros benefícios, passando a receber também o LD.

A política centralizadora e assistencialista do início dos anos de 1980 atribuiu à Fundação de Assistência ao Estudante – FAE a responsabilidade de gerenciar e controlar o LD para o Ensino Fundamental, atividade exercida com bastante autoritarismo. No entanto, uma de suas atribuições que era de distribuir o LD, não foi executada a contento. Outro problema apresentado pela FAE foi em relação à qualidade, pois muitos dos LD chegaram às escolas sem a mínima condição, o que se justifica, já que o critério adotado fora o da quantidade e não da qualidade. Mesmo com esses pontos negativos apontados pelo trabalho da FAE, a indústria do LD, nesse período, teve grande repercussão.

A partir de 1985, os professores passaram a participar do “processo de análise, seleção e indicação dos livros a serem adotados” (SAPELLI, 2005, p. 18). A Portaria Nº 863, de 30/10/1985, previa ainda que a FAE avaliasse, junto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o PNLD. Na sequência, em 1990, aconteceu a Conferência Mundial de

Educação para Todos, a qual estabeleceu como uma de suas tarefas a construção do Plano Decenal de Educação. Esse plano foi construído em 1993 e apresentava algumas questões referentes ao LD, como a necessidade de descentralização de todos os programas de assistência ao estudante, o que só ocorreu, efetivamente, no Estado de São Paulo.

Em 1996 foi extinta a FAE e o PNLD ficou sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, órgão vinculado ao MEC. Esse plano destinava-se aos alunos do 1º grau. Os livros, conforme diretriz desse decreto, deveriam ser reutilizados. Nessa mesma época, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária coordenou, segundo Sapelli (2005), a primeira avaliação dos livros do PNLD. Para realizar essa avaliação, "foram formadas equipes de especialistas de diversas áreas do conhecimento que elaboraram pareceres, que foram transformados em resenhas, que fizeram depois parte dos Guias dos Livros Didáticos, publicados pelo governo" (SAPELLI, 2005, p. 21).

O primeiro dos guias produzidos foi publicado em 1997. Até então, o MEC fornecia apenas uma listagem com o título e o código dos livros inscritos no PNLD às escolas. Em 1998, o PNLD apresentou uma relação de 403 títulos,

seguidos de uma resenha com informações sobre a obra para facilitar a escolha do professor (SAPELLI, 2005). Nessa avaliação (1998), o guia apresentava a categoria *recomendados com distinção*. A partir de 1999, passam a ser analisados também os livros de 5ª a 8ª série. A partir de 2000 e 2001, foram incluídas as seguintes categorias de análise: Recomendados com distinção (***) 3 estrelas; Recomendados (**) 2 estrelas; e Recomendados com ressalvas (*) 1 estrela (*apud* SAPELLI, 2005).

Em 2002, as análises dos LD passaram a ser realizadas junto às universidades públicas. Ainda em 2002, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM. O LD para essa modalidade de ensino, até então não era contemplada pelo MEC. Em 2005, o PNLD apresentou, nos guias de escolha, apenas as categorias de *aprovado* e *não aprovado* para os referidos livros.

Já no *Guia de Livros Didáticos* de 2012, destinado ao Ensino Médio, as categorias *aprovado* e *não aprovado* desaparecem. Esse Guia apresenta resenhas sobre os livros, elaboradas por professores universitários, as quais contemplam os pontos fortes e fracos da coleção, assim como o destaque apresentado em cada coleção, a

programação de ensino e o manual do professor. O Guia apresenta como critérios de avaliação:

[...] respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (BRASIL, 2011, p. 90).

As coleções que não observarem qualquer um desses itens estarão, automaticamente, desclassificadas. A avaliação da coleção, apresentada em cada resenha, realiza-se a partir de uma ficha com questionamentos sobre a obra. No caso do livro de língua portuguesa, considera-se, em um primeiro momento, a organização da obra, os objetivos e os princípios da coleção, a articulação entre os eixos de ensino e a organização do manual do professor. Em um segundo momento, observa-se a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção em relação ao ensino da leitura, ao trabalho com a literatura, à produção de textos escritos, à oralidade e aos conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2011).

O *Guia* 2012 alerta para o fato de que os livros não devem apresentar relações de preconceito e de discriminação. Porém, essas relações podem aparecer

veladas no discurso, já que a própria escolha por um texto ou uma imagem possa ser um indício de naturalização de relações que contribuem para a manutenção da desigualdade e para o privilégio de determinados grupos sociais.

Percebe-se que as discussões estão avançando, porém o *Guia* 2012 ainda observa que:

[...] os LDP para o EM não disseminam preconceitos e estereótipos discriminatórios, mas ainda investem pouco, tanto no acolhimento às vozes divergentes e às tensões que caracterizam a vida republicana, quanto no efetivo debate a esse respeito. (BRASIL, 2012, p. 19)

Isso implica em dizer que os debates presentes nos livros didáticos, de modo geral, ainda primam pelas vozes homogêneas que caracterizam a sociedade e evitam a pluralidade de discursos que mostram a heterogeneidade social.

As inovações que vêm ocorrendo na elaboração e avaliação do LD, nos últimos anos, apontam para uma possibilidade de melhoria na produção dos livros didáticos, de forma geral. É louvável que o *Guia* 2012 saliente da necessidade de um ensino voltado ao respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades aos educandos da escola pública embora, em todo o seu percurso histórico, o LD tenha tido muito mais um caráter de assistencialismo do que de política pública e de viabilização do conhecimento

propriamente dito. A pluralidade de textos, temas e gêneros oferecidos hoje pelo LD tem favorecido um ensino no qual uma polifonia de vozes se faz ouvir na sala de aula. No entanto, o papel do professor é fundamental na (des)construção de ideologias que, de algum modo, discriminem um ou outro grupo social. É sabido, porém, que nenhum material didático por si só assegura ao educando uma leitura crítica dos discursos que (re)constroem os fatos sociais.

Pode-se dizer que o controle ideológico do estado em relação aos temas e textos apresentados, vai se diluindo à medida que o professor passa a atuar na escolha e na compreensão dos LD que chegam à escola para escolha. O Guia dos LD, 2012, ao apresentar resenhas relacionadas aos conteúdos oferecidos, favorece uma maior compreensão do professor em relação às questões ideológicas e étnicas-raciais oferecidas pelo livro. Pode-se dizer, nesse sentido, que está ocorrendo um avanço no sentido de oportunizar as diversas vozes sociais por meio do LD, porém não se pode desconsiderar a importância de o educador utilizar-se desse material de forma crítica, oportunizando ao aluno possibilidades de leitura que possam ir além do que aponta o material didático.

O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE PODER

O contexto histórico apresentado mostra que o LD, de um modo geral, tem funcionado como um mecanismo de controle quanto ao que deve ou não ser ensinado na escola, pois tanto a seleção de conteúdos quanto a abordagem metodológica apresentada marcam um determinado posicionamento ideológico oriundo dos produtores do LD. Não por acaso esse material só oferece ao aluno os conteúdos que estão autorizados a compor a coletânea, ficando subentendido que os conteúdos ou temas não apresentados são aqueles entendidos, por seus autores, editoras e governo como os que não possuem importância.

Pode-se caracterizar os LD como instrumentos de poder, já que eles funcionam como:

[...] antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam uma espécie de consenso social daquilo que todo cidadão deve saber. (BRITTO, 2004, p. 253)

Desse modo, a análise de temas apresentados pelos autores de LD, geralmente, focam uma única interpretação ou um único viés dos fatos retratados. Ilustrando, se se tratar de um artigo sobre as cotas universitárias, pode ser que a

análise proposta seja apenas dos pontos negativos dessa lei, ou positivos, não oferecendo ao educando a possibilidade de interagir com outros textos que apresentem uma análise diferenciada daquela que pretendem seus autores. Apresenta-se, em geral, o que se acredita que o aluno possa saber. Outra característica marcante dos LD é a análise homogênea dos fatos que prima pelo modo como a editora, na pessoa do(s) autor(es), orientada pelo MEC, define o que é correto a respeito dos fatos sociais extraídos da realidade e focalizados no LD. A questão é que:

Ao apresentar-se como curso pronto, o livro didático assume responsabilidades antes atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios. Uma vez que não existe um programa nacional, os livros didáticos acabam por ser os formuladores do currículo efetivo de primeiro e segundo graus. (BRITTO, 2004, p. 254)

Muitas vezes é o LD que acaba por definir o planejamento, os conteúdos e encaminhamentos metodológicos, mesmo porque as condições de trabalho do professor não contribuem para que ele tenha uma participação mais ativa na seleção do que e do como ensinar, o que também implica custos financeiros. Dadas essas circunstâncias é que o professor torna-se um refém do LD, aceitando, muitas vezes, passivamente, o que esse material oferece.

Pode-se inferir que nem sempre o professor é o agente crítico nesse processo, pois são poucas as vezes em que seleciona os conteúdos e organiza a ordem em que os mesmos serão trabalhados com o aluno. Assim, é provável que tanto educadores quanto educandos absorvam o viés dos fatos lembrados pelo LD, em muitos casos, o único material de leitura disponibilizado a todos os alunos. Vale lembrar que é o LD que influencia e, muitas vezes, determina, o planejamento do professor, os temas que farão parte do seu planejamento. Britto esclarece que “o livro didático deixou de ser apenas um instrumento auxiliar, de natureza enciclopédica, à prática pedagógica, para tornar-se modelo de ensino” (BRITTO, 2004, p. 255). O LD constitui-se, assim, como uma referência para o ensino, orientando o professor e oferecendo-lhe pistas de como ele deve agir, que questões deve discutir.

É importante lembrar que os conteúdos apresentados em um LD, assim como a seleção de textos e temas, são influenciados pelo contexto histórico, social, cultural e político do seu contexto de produção. Assim, ao propor a análise de textos, o professor precisa questionar quanto aos temas e conteúdos que não são contemplados no LD e por que não são. De igual modo o LD *Língua Portuguesa e*

Literatura: Ensino Médio, objeto dessa análise, deve ser analisado em relação à sua produção, aos textos e temas contemplados ou não, pois toda escolha é política e intencional e visa a determinadas intenções que, por vezes podem silenciar determinados grupos em favor de outros.

Auxilia nessa compreensão a reflexão apontada por Grigoletto (1999) de que os grupos dominantes utilizam-se de discursos, aparentemente inquestionáveis, por meio dos quais propagam suas ideias. Entre esses discursos, estão aqueles apresentados pelo LD, os quais asseguram, de certa forma, a circulação e a manutenção das relações de poder. Essa reflexão é de grande valia para a compreensão de como os conteúdos curriculares são constituídos e por que alguns são chamados clássicos e outros, talvez de igual importância, são ignorados. Outra questão de igual importância é que os conteúdos curriculares não são estáticos, pois eles sofrem alterações, conforme fatores sociais, econômicos e culturais que permeiam o ensino. Observa-se a presença de critérios políticos e ideológicos que silenciam os conteúdos que não interessam, do ponto de vista da classe dominante, às classes menos favorecidas.

Soares (2004), ao tratar da influência do LD na manutenção das relações sociais, questiona como são

definidos os saberes escolares e por quais processos e critérios certas áreas do conhecimento são eleitas para compor o saber científico e não outras. Britto observa que:

O livro determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações. Além disso, apresenta-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, de modo que cabe ao aluno apenas aprendê-lo. O fato de trazer também as respostas aos exercícios e de usar um estilo de interlocução direta com o aluno faz com que o professor se transforme em gerente da aula, com a finalidade de garantir que o processo ocorra normalmente. (BRITTO, 2004, p. 257)

Dado esse poder atribuído ao LD, é possível considerar que, muitas vezes, todo o processo de ensino-aprendizagem é guiado por ele, o qual se impõe ao aluno e ao professor como um saber absoluto, isento de questionamentos. As respostas às atividades propostas é um demonstrativo dessa característica autoritária do LD. Pode-se perceber que, também o professor encontra-se numa posição de dupla submissão: por um lado recebe um material pronto, cabendo a ele, apenas executá-lo e, por outro, ele mesmo pode não ter a segurança necessária para discutir todas as atividades e temas propostos, ficando sem muitas condições de questioná-lo, devido a sua “formação profissional deficiente” (BRITTO, 2004, p. 253), que reduz a sua autonomia intelectual e uma conhecida depreciação em sua formação.

Dada a legitimidade do LD, assim como o fato desse material ser viabilizado para todos, ele se torna um instrumento de autoridade no espaço escolar, uma vez que apresenta os conteúdos sistematicamente organizados, com a definição da metodologia e da avaliação, instruindo e, ao mesmo tempo, engessando o trabalho do professor. É visível que o LD se institui como instrumento de poder, pois coloca-se, segundo Ota (2009), com uma aura de veracidade, que se impõe como fonte de um saber.

Outro aspecto que vale mencionar em relação ao LD, segundo Souza (1999), é a ausência de questões extratextuais, em relação à autoria, ao contexto sociopolítico de produção e ao lugar de circulação dos discursos nas atividades que visam à interpretação e à compreensão de textos. A ausência dessas informações impossibilita a construção coerente de sentidos. Conforme os pressupostos teóricos da ACD, o autor, ao selecionar um texto ou tema, marca o seu posicionamento, de modo que nenhum discurso se constrói na neutralidade. De igual modo, a ausência de um tema também figura como um gesto de omissão, o que é ideológico.

Outro fator que contribui para a propagação das ideologias de seus autores é que, geralmente, o autor não

propõe ao aluno questões que levem o educando a ter outro posicionamento, diferente daquele por ele apresentado. Isso ocorre porque os autores de LD, devem “apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros” (SOUZA, 1999, p. 62). Para esses autores, a linguagem é transparente e, por isso, os sentidos podem ser controlados por meio de questões que delimitem o entendimento que se pretende que o aluno alcance. Considerando os objetivos do MEC em relação ao livro didático como condição para a socialização do conhecimento, Souza (1999) explica que o MEC compreende a linguagem como sendo clara, óbvia e, o sujeito, como o dono absoluto de seu dizer, um ser consciente que sabe o que diz.

Desse modo, os discursos que permeiam esse material são compreendidos pelos professores e alunos, muitas vezes, como absolutamente claros, de modo que não é posto em dúvida o que aquele(s) autor(es) selecionou(aram) para compor o LD, pois o autor publica a sua obra por meio de uma editora, a qual tem seus pressupostos ideológicos e políticos marcados. Vale observar ainda, que esses discursos oriundos do LD ganham mais autoridade na voz do professor que, muitas vezes, por seu próprio desconhecimento a

respeito de um conteúdo, legitima os encaminhamentos propostos pelo LD, tornando-os inquestionáveis.

Souza (1999) lembra que tanto o educador quanto o próprio MEC almejam um material que assegure os conteúdos a serem trabalhados, não deixando dúvidas em relação à sua veracidade e à sua importância. Por isso mesmo, as atividades propostas pelos LD, geralmente, já direcionam ao raciocínio que se espera dos educadores e dos educandos, de modo que não sejam provocadas dúvidas quanto às possibilidades de resposta oferecidas no manual do professor.

Um dos aspectos que influenciam na reprodução dos valores ideológicos apresentados pelo LD diz respeito à formação dos professores, pois a compreensão desses valores ideológicos dependerá da formação inicial e continuada que este profissional teve e está tendo em sua função docente. O professor pode ganhar maior autonomia ao usar o LD, se estiver preparado para isso. Em processos aligeirados de formação, pode ser que não seja oferecido ao futuro profissional o conhecimento necessário para intervir com criticidade na interpretação dos discursos apresentados pelo LD.

A dependência do professor em relação ao LD é decorrente de um processo, construído historicamente. Segundo Soares (2001) esse profissional dependente do LD se constitui em virtude das mudanças sociais, políticas e econômicas, que tornaram esse material didático "num objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem ou num 'mal necessário'" (SILVA, 1998, p. 43). É preciso analisar quais foram os aspectos políticos e econômicos que convergiram para que o LD tenha se transformado na bíblia do professor, de modo que, muitas vezes, ele convença e até escravize o professor (SILVA, 1998). Esse processo de domínio exercido pelo LD se dá, na maioria das vezes, de forma silenciosa, pelas ideologias implícitas que constituem os textos e os encaminhamentos de atividades que orientam professores e alunos.

Ocorre, ainda, que muitos LD fornecem ao educador determinadas informações, que nem sempre esse profissional adquiriu na sua formação, de modo que é o LD que vai ensiná-los a respeito de tais conteúdos, orientando-os nas questões a serem discutidas e nas atividades que podem ser propostas ao aluno.

Ao analisar com criticidade um discurso, o professor poderá identificar relações de preconceito e de

discriminação que apareçam veladas por meio das construções sintáticas, da seleção do vocabulário, da escolha dos gêneros, das próprias imagens e, sobretudo, das possibilidades de interpretação que um texto oferece. Pode ocorrer de determinados textos marginalizarem um determinado grupo social e isso não ser percebido pela comissão de análise, justamente pelo modo naturalizado com que muitos textos são apresentados.

A construção de diferentes possibilidades de interpretação é possível porque os sentidos evocados se constroem não só por aqueles textos que foram eleitos pelo livro didático, pois há também os “textos que remetem a outros textos, há dizeres que remetem a outros dizeres para que se constituam e façam sentido” (SOUZA, 1999, p. 62). Esses sentidos não podem ser previstos pelo livro didático e tão pouco controlados pelo MEC, pois não há como prever os sentidos que podem ser desencadeados por um texto, um vocábulo, uma imagem ou uma expressão. Pode-se dizer que, quanto maior for a criticidade e o conhecimento do educador, mais fácil será identificar os discursos sociais que promovem a desigualdade.

A fim de favorecer o uso pelo professor, muitos livros didáticos prendem-se à organização dos conteúdos oferecidos,

tais como a organização em unidades, com a apresentação de um texto, o estudo do vocabulário, as questões de interpretação, as atividades gramaticais e a produção de texto, sugerida a partir do que foi discutido na unidade. Esse material, proposto ao professor já com respostas para que ele não precise analisar, visto que o tempo de que ele dispõe para preparar as suas aulas é relativamente curto, tem sido muito bem vindo às salas de aula. Como o LD é um material disponível a educandos e educadores, ele passa a exercer tanta influência no desenvolvimento das aulas que o interlocutor dos alunos deixa de ser o professor e passa a ser o autor do livro didático.

Segundo os PCN (1997), o professor, em geral, é apresentado pelo LD como um sujeito sem posicionamento e sem senso de crítica, a ele cabendo adaptar-se às novas metodologias, bastando que seja capaz de utilizar o LD e de resolver os problemas que aparecerem em sala de aula. A criatividade do professor está em como melhor utilizar o material didático que lhe é oferecido. Desse modo, a "atuação efetiva do professor é silenciada" (SOUZA, 1999, p. 60), pois se torna, algumas vezes, um sujeito incapaz de decidir, já que a sua decisão é limitada, dadas as condições socioeconômicas de que ele dispõe e que, de certa forma, influenciam na qualidade do trabalho que ele realiza.

A visão que parece permear a construção do LD é de que professor e alunos são meros usuários do livro e não analistas críticos, capazes de questionar a escolha dos textos, a abordagem, as atividades, enfim os encaminhamentos propostos pelo material didático. É nesse sentido que se pode inferir que esse material é um local de sentidos fechados, cuja abordagem de conteúdos se apresenta como leitura única e transparente. Grigoletto observa que a estrutura do livro didático, os temas selecionados e a abordagem interpretativa homogênea “revela o seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um” (GRIGOLETTO, 1999, p. 69).

Outra questão apontada por Grigoletto (1999) é que não são encontrados LD que expliquem ao educando ou ao professor o porquê das atividades que estão sendo propostas, o que não condiz com uma compreensão ativa do educando e, tão pouco contribui para o desenvolvimento de sua criticidade. Em geral, as atividades propostas para a leitura e a compreensão de textos “revelam a preocupação do autor em abarcar tudo o que considera essencial a ser compreendido e, dessa forma, guiar a leitura do aluno” (GRIGOLETTO, 1999, p. 70). Esse encaminhamento metódico

de atividades de leitura inibe outras possibilidades. As questões elaboradas, em geral, não proporcionam ao educando condições para que ele exercite uma leitura crítica dos textos propostos.

Vale observar ainda que os encaminhamentos de base interpretativa são apresentados, muitas vezes, como afirmações, o que sugere uma aceitação do que é proposto, pois “as afirmações categóricas têm o poder de naturalizar os sentidos, de apresentá-los como transparentes. É muito difícil para um leitor menos atento, fazer um movimento inverso, de desnaturalização dos sentidos, e propor outra interpretação” (GRIGOLETTO, 1999, p. 71). O próprio professor pode não ter argumentos para questionar os temas, os conteúdos e os encaminhamentos propostos pelo livro didático. É certo que ele mesmo nem sempre tem um conhecimento mais profundo das importantes vertentes de estudo da linguística, que orientam os estudos da linguagem atualmente.

A organização do LD como um discurso de verdade é visível na própria organização de cada unidade. Tal modo de se organizar é apresentado como ideal, correto e sequencial. Em geral, o professor aprecia essa forma de organização. A esse respeito Grigoletto observa que:

O poder do LD como um instrumento de verdade, o seu poder disciplinar e, sobretudo, talvez, no LD de língua portuguesa, a ênfase no conteúdo e numa relação distanciada e exterior com a linguagem reforçam a manutenção do exercício escolar como um exercício de reprodução e não de formação pela linguagem, de burocratização e não de criação. O LD funciona pela ilusão de que os sentidos podem não só ser domesticados, mas também ditados e tomados na sua suposta literalidade e univocidade. (GRIGOLETTO, 1999, p. 75)

A concepção de língua que ainda subjaz em muitas coletâneas de LD de língua portuguesa é justamente a da língua como um instrumento de comunicação, de forma que as atividades propostas visam, em sua maioria, à reprodução das ideologias que adentram os textos selecionados em cada LD. Para muitos educadores, pode até ocorrer a falsa ilusão de que as atividades propostas não possuem uma intenção ideológica de reprodução de valores.

O que se observa, em muitos livros didáticos, é que eles são instituídos “no espaço discursivo da escola [...] no qual os sentidos já estão estabelecidos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68), por seus autores, editoras e, sobretudo pelo MEC, o que significa que professores e alunos não precisam ter a preocupação de analisá-los, resta assumi-los, pois já houve todo o trabalho de avaliação de uma comissão, instituída, especialmente com essa finalidade. É devido a essa voz de verdade que o livro apresenta que, em geral, não há questionamentos quanto a sua eficiência e, quando há, nem sempre é atribuída a devida importância. As propagandas

que difundem o LD apresentam-no como um verdadeiro instrumento de poder e de saber, doado aparentemente de forma gratuita para as escolas, o que faz com que os pais e a sociedade em geral tenham muita aceitação por esse material e não questionem a consistência dos conteúdos e encaminhamentos metodológicos apresentados.

A construção de novos saberes, por meio das aulas ministradas pelo professor, implica não apenas o domínio dos conteúdos adquiridos nos processos de formação pelos quais o professor passou, mas, sobretudo, os “princípios assumidos pessoalmente por cada um a partir dos vários sistemas normativos” (BRASIL, 1997, p. 43), ou seja, a postura tomada pelos educadores no desenvolvimento de seu trabalho, na escolha de textos, na elaboração de questões discursivas e linguísticas, na análise crítica dos textos ou temas propostos. A postura do professor envolverá “tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências), derivando em condutas” (BRASIL, 1997, p. 43), pois o trabalho desenvolvido pelo educador conta sempre com os seus conhecimentos e crenças, suas verdades, não sendo, de modo algum, neutro.

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

O LDP origina-se concomitante com a história da educação no Brasil, sofrendo as mesmas alterações pelas quais todo o sistema de ensino passou no decorrer da história. Ele constrói-se em concordância com as concepções de língua e de linguagem que caracterizaram o ensino da língua portuguesa, pois diferentes concepções influenciam na produção de diferentes livros didáticos. Tanto o ensino da língua quanto o LDP estão relacionados à história da educação. História movida por conflitos políticos e ideológicos que influenciaram não só o ensino e a aquisição da língua como também a formação do professor. Para compreender esse percurso histórico faz-se necessário conhecer um pouco mais da história da disciplina de língua portuguesa, uma vez que ela é resultado de toda essa dimensão histórica que originou o LDP.

A disciplina de língua portuguesa só passou a fazer parte do currículo escolar nas últimas décadas do século XIX, no final do império. Conforme Soares (2004), no Brasil colônia a língua portuguesa estava ausente do currículo escolar, e era apenas um meio utilizado para a alfabetização, não constituindo, portanto, um componente curricular, pois,

após o processo de alfabetização, passava-se à aprendizagem do latim. Nesse período:

[...] três línguas conviviam no Brasil colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro [...]; o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (SOARES, 2004, p. 157)

A língua geral era mais utilizada para a evangelização e a catequese. Assim, até o século XVIII, praticamente todos que estudavam pertenciam às camadas privilegiadas para as quais o modelo de ensino “se fundava na aprendizagem *do* latim e *através* do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular” (SOARES, 2004, p. 159, grifos da autora).

A primeira gramática da língua portuguesa de que se tem notícia foi publicada em 1536 por Fernão de Oliveira. Já no século XVII, várias gramáticas foram produzidas. Com a Reforma de Estudos implantada em Portugal e, conseqüentemente nas colônias, o ensino da língua portuguesa se torna obrigatório. Isso ocorreu nos anos cinquenta do século XVIII, quando o Marquês de Pombal tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa, além de proibir o uso de qualquer outro idioma. Soares esclarece que “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram

significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização da escola” (SOARES, 2004, p. 160).

A partir dessa época, a leitura e a escrita são ensinadas em português e o estudo da gramática passa a ser um componente curricular. Com isso, as disciplinas de gramática e de retórica prevalecem do século XVI ao século XX na área de estudos linguísticos. Para a época, era extremamente importante conhecer o código e a estrutura da língua. Também era importante estudar a retórica, dada a importância da oralidade nos estudos da língua. Aos poucos, porém, o latim vai deixando de ser usado socialmente, de forma que é excluído do ensino fundamental e médio. Em consequência disso, o ensino da língua portuguesa ganha maior autonomia e o ensino da norma padrão na escola é assegurado pela publicação de várias gramáticas. É válido afirmar que, no século XIX, aprender língua portuguesa significava aprender as normas gramaticais, tanto da gramática latina quanto da portuguesa. Nessa época, até mesmo as variações de pronúncia não eram permitidas.

A retórica como componente curricular prevaleceu até o século XX, inicialmente apenas para fins eclesiásticos e mais tarde também como prática social. Os estudos da

retórica, a princípio, incluíam também a poética que favorecia o desenvolvimento da retórica. Era importante, para a sociedade da época, aprender os “preceitos relativos à arte de bem falar, à arte de elaboração de discursos, à arte de elocução” (SOARES, 2004, p. 163). Considerando essas prioridades no ensino da língua é que os LD publicados na segunda metade do século XIX serão compostos de “gramáticas e manuais de retórica” (SOARES, 2004, p. 163). É assim que “a disciplina português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética” (SOARES, 2004, p. 164). Vale mencionar que, por todo esse período, a escola serviu tão somente a uma classe social, a elite, ou seja:

[...] os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade. (SOARES, 2004, p. 164-165)

À elite cabia a aprendizagem sobre os grandes autores literários, assim como o conhecimento a respeito do sistema de funcionamento e de organização da língua. Porém, com o tempo, esses conteúdos curriculares vão sendo substituídos por outros, mais relacionados à escrita, de forma que a retórica e a poética vão sendo substituídas, a partir da década de 1940, pelos estudos estilísticos que consistiam no

aperfeiçoamento e desenvolvimento da escrita, já que essa era uma necessidade maior do que a da fala. Não por acaso, o ensino da língua portuguesa passa a pautar-se, especialmente, no estudo da gramática, visando à construção de uma escrita ideal, a qual não correspondia ao uso real da língua em situações de interação. Visava-se tão somente a uma aprendizagem artificial de língua, longe de qualquer situação de interlocução.

Assim, considerando-se um pouco do percurso da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, observa-se que ela foi marcada pelo uso de livros didáticos. Até meados do século XX, o material que orientava o ensino era a Antologia Nacional – *Collecção de Excertos dos Principaes escriptores da língua portugueza* (1895), título da primeira edição do manual de ensino da língua portuguesa de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Essa antologia, composta apenas de textos, perdurou no ensino da língua portuguesa por 74 anos e destinou-se à elite que frequentava o ensino secundário, o qual contava com autores representantes da literatura portuguesa e brasileira.

Desse modo, até a primeira metade do século XX permaneceram, para o ensino da língua portuguesa, dois materiais didáticos: gramáticas e coletâneas de textos. Vale

observar que a coletânea de textos detinha-se à apresentação dos autores clássicos sem nenhuma proposição de atividade ou comentário de qualquer espécie. Considerava-se que isso era função do professor. É válido observar que:

[...] a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2004, p. 166)

Como não existiam ainda as instituições de formação de professores, quem se dedicava ao ofício de ensinar, geralmente, era um estudioso da língua e da literatura, assim como autores de livros. Fregonezi (1997) informa que a Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/1942, definia o Programa Oficial de Língua Portuguesa de forma muito criteriosa. A rigidez dessa portaria era tamanha que até mesmo questões a respeito do texto e da leitura eram discutidas na portaria. Uma reforma de ensino, em 1951, atribuiu a definição dos conteúdos aos professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que deveriam ser adotados em todo o país. Ensinar a língua materna, à época, era ensinar o padrão culto formal da língua.

Porém, a disciplina de língua portuguesa passa a sofrer significativas alterações a partir da segunda metade do

século XX, com o aumento desordenado de alunos proporcionado pela democratização do ensino, o que culmina com uma necessidade grande de professores. Inicia-se então, na escola, o

[...] estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, pois é na gramática que vão buscar elementos para a compreensão e interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 2004, p. 167, grifos da autora)

Os manuais didáticos passaram a incluir exercícios, tarefa antes relegada ao professor, que era quem tinha autoridade para isso. Com o processo da democratização, não ocorreu uma reelaboração dos conteúdos, de modo que a escola pública foi sendo abandonada, e, ainda para agravar mais a situação, “a abertura indiscriminada de faculdades particulares, com evidente comprometimento da qualidade de ensino” (BRITTO, 2004, p. 98). Isso culminou com a formação em massa de professores, nem sempre, devidamente, preparados pra o exercício da docência. Pode-se inferir, com esse contexto educacional, que o LD parece ter sido produzido com a finalidade de complementar a formação do professor, suprimindo as dificuldades que esse profissional viesse a apresentar.

Analisando esse percurso histórico de produção de material didático, Soares informa que a “autoria de livros

didáticos no Brasil foi progressivamente se deslocando dos cientistas, intelectuais, professores de universidade, para professores do ensino elementar e médio, isto é, professores em exercício naquelas séries para as quais escreveram seus manuais” (SOARES, 2001, p. 67-68), de forma que o material, gradativamente, vai perdendo a qualidade.

Em virtude dessa mudança, o LD deixa de atrair os grandes intelectuais, constituindo-se em uma atividade mais simples, relegada a um segundo plano. Com o aumento dos alunos na escola pública, houve uma proliferação de agências de formação de professores. Assim, a partir, especialmente da década de 1960, aumentam as orientações ao professor nos livros didáticos, além de se incluir um livro destinado, especialmente, ao professor com as anotações necessárias para a realização do seu trabalho. Soares observa que “é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente” (SOARES, 2004, p. 167), pois multiplicam-se os alunos, rebaixa-se os salários, facilita-se o trabalho do professor.

Soares (2001), no texto *O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor*, aponta algumas pesquisas que mostram o professor como um sujeito não leitor. Segundo ela, a compreensão que se tem do

professor como um sujeito não leitor é visível, especialmente, pelas mudanças que se evidenciam no encaminhamento minucioso proposto pelos materiais didáticos em relação às atividades de leitura. Soares lembra que:

[...] há uma evidente mudança na concepção do professor como leitor e como formador de leitores [...] progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor [...] reconhecido sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de aulas. (SOARES, 2001, p. 73)

Essas reflexões apontadas por Soares (2001) revelam um fator importante na formação do professor que é a leitura, instrumento importante para se refletir na compreensão desse profissional. Segundo a autora, os encaminhamentos propostos a partir da segunda metade do século XX, revelam a imagem que o autor dos LD tem do professor: um não leitor. Possivelmente, segundo Soares (2001), as orientações sejam tão detalhadas porque o autor acredita estar diante de alguém que não lê e, supostamente, não sabe como encaminhar atividades de leitura em sala de aula. A respeito desses minuciosos encaminhamentos, Soares questiona:

Que concepção do professor de Português como leitor têm os livros didáticos que, destinados à formação do aluno-leitor, consideram necessário propor questões sobre os textos, e mais, acham necessário

apresentar, no chamado Livro do Professor, as respostas a essas questões, por mais simples que sejam?. (SOARES, 2001, p. 33)

Os LD, em geral, têm assumido o lugar do professor. Não se trata, na maioria das vezes, de um material auxiliar, mas essencial e necessário à realização do trabalho do professor, especialmente em se tratando das classes menos favorecidas. É um livro que pensa no lugar desse profissional, que age por ele e direciona o seu trabalho, elegendo as discussões que podem ocorrer em sala de aula.

Como aumentou significativamente o número de professores, provocou-se um rebaixamento salarial e, como consequência, muitos dos professores passam a ser malformados e, em consequência disso, desvalorizados, considerados pela sociedade, em geral, como não leitores, que necessitam de encaminhamentos e orientações do LD para analisar os textos propostos. Segundo Soares:

[...] a concepção que se tem hoje do professor de Português é que ele tem pouca familiaridade com a leitura, não é um bom leitor, na quantidade e na qualidade do que lê. A principal justificativa apresentada por editores e autores para as características atuais dos livros didáticos (orientação minuciosa ao aluno e ao professor, "Livro do professor" com respostas aos exercícios) é que os professores não leem ou não sabem ler e, portanto, não sabem formar leitores. Na verdade, essa é a hipótese menos provável; as hipóteses levantadas anteriormente permitem supor que a concepção de professor-leitor que está presente nos livros didáticos das últimas décadas não é propriamente a de um professor não-leitor, ou mau leitor, mas a de um professor, a quem, por razões sociais, econômicas e sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão. (SOARES, 2001, p. 75)

A análise que apresenta Soares a respeito do professor, ilustra, de certa forma, o modo como esse profissional tem sido visto pelas editoras, produtoras de material didático, consequência de um contexto histórico-político que é produzido concomitante à expansão do ensino. Pode-se compreender, então, que as transformações que ocorreram na prática docente e que culminaram com o professor que está hoje na escola, é resultado de um processo político e ideológico, que favorece a dependência desse profissional em relação ao LD. Ao depender desse material, o professor torna-se, ainda que inconsciente, um reproduzidor das ideologias que propagam as grandes editoras, com autorização do MEC.

Assim, pode-se dizer que, se o professor se tornou um profissional menos leitor, não foi por acaso, mas porque, aos poucos, ele perde a sua característica de leitor e de pesquisador, adotando um manual que vem pronto e que lhe diz o que fazer. É certo que, na maioria das vezes, esse profissional não conta com a formação necessária para a sua prática profissional, pois parece não haver a preocupação de que ele seja um detentor de conhecimento. Isso é visível nas condições de trabalho que lhes são proporcionadas.

Com a Lei 5692/71, a disciplina de português passa a ser chamada de *Comunicação e Expressão*, para as séries iniciais; *Comunicação em língua portuguesa*, para as séries finais; e, no segundo grau, passa a se chamar *Língua portuguesa e literatura brasileira*, desaparecendo o foco em comunicação (SOARES, 2004). Com essa reforma de ensino, conforme Fregonezi (1997) a disciplina de *Comunicação e Expressão* passa a englobar outras disciplinas, como Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física. O foco agora recai sobre o desenvolvimento de uso da língua. É nessa época que se passa a questionar se a gramática deveria ou não ser ensinada no ensino fundamental. Outra mudança nos estudos da língua é que os textos passam a ser escolhidos considerando-se as práticas sociais de uso da linguagem. Em virtude dessas mudanças e, como consequência do desenvolvimento de diferentes teorias da linguagem, Soares (2004) informa que, a partir da década de 1960, a linguagem não verbal também passa a ser utilizada, como também a linguagem oral, com ênfase na comunicação cotidiana. É nesse período que muitos textos jornalísticos passam a compor o livro didático, substituindo parte dos textos literários. Os LD passam a ser bastante coloridos e ilustrativos, aspecto que receberá

várias críticas como a de estar desviando o aluno da efetiva aprendizagem da língua.

O conteúdo previsto para o ensino da língua portuguesa, que havia iniciado com uma programação oficial bastante rígida, se torna, mais tarde, de grande flexibilidade. Na programação oficial, constavam sugestões “para as aulas de leitura, atividades de redação e procedimentos metodológicos para aulas de vocabulário e de linguagem oral” (FREGONEZI, 1997, p. 130), além de listas de conteúdos para cada série. Esse caráter rígido dos Planos de Ensino desaparece com a lei nº 4.024 de 20/12/1961, momento em que o Conselho Federal de Educação propõe instruções “quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a Expressão Escrita e a Gramática Expositiva” (FREGONEZI, 1997, p. 130), propondo ainda instruções para a ampliação e o desenvolvimento dos programas de português, pois “A partir de então, cada unidade da Federação elabora suas propostas de ensino para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas” (FREGONEZI, 1997, p. 130). Tais propostas apresentam ao professor reflexões acerca da língua e da linguagem, assim como da função do professor de língua portuguesa.

Com essa reforma, o professor de português é quem passa a selecionar os conteúdos que são mais pertinentes a sua turma. Ele mesmo é quem escolhe as atividades didático-pedagógicas que julga mais relevantes aos seus alunos. Assim, de caráter rígido no início, a seleção de conteúdos vai sendo flexibilizada no momento em que a classe popular adentra a escola pública. Esse processo histórico de constituição da disciplina de língua portuguesa revela a transição própria da disciplina e a forma como ela vai se flexibilizando aos diferentes objetivos que lhes são impostos.

Pode-se dizer que o LDP, a partir especialmente da segunda metade do século XX, se tornou não só essencial, mas também uma tábua de salvação para a maioria dos professores. É ele que orienta e direciona o trabalho do professor.

No século XX, segundo Marcuschi (2009), o ensino da língua dividiu-se da seguinte forma: o behaviorismo ou empirismo até, mais ou menos, o final dos anos cinquenta, e o cognitivismo que começou a se desenvolver a partir da década de sessenta. Essas mudanças no ensino da língua, tirando o foco do código para o uso passou a ser chamada de virada pragmática, momento dos estudos da língua no qual a preocupação passa a ser mais com as práticas de uso

da língua. Entre as teorias que versam sobre o uso da linguagem, destaca-se a linguística textual, a análise da conversação, a sociolinguística, as teorias enunciativas, a pragmática e a análise do discurso. Essas novas teorias visavam, sobretudo, à compreensão da linguagem em uso.

Na segunda metade dos anos de 1980, suprimiu-se a ênfase na comunicação e reinstaurou-se a denominação *português*, em virtude das novas tendências desenvolvidas pelas ciências linguísticas. A partir dessa virada há uma proposta de mudança no ensino da língua materna, orientada pelas concepções tanto teóricas quanto metodológicas surgidas. Essas mudanças no ensino passam a considerar “o aprendiz como sujeito ativo do seu próprio processo e perceber o papel determinante do contexto e da situação para o sucesso da aprendizagem” (RANGEL, 2005, p. 15).

Em 1986, foi criada pelo MEC uma comissão que teria a incumbência de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. No entanto, logo depois, com a exigência desencadeada por essas mudanças são extintos os programas nacionais. O que se faria seria apenas a elaboração de alguns objetivos por área e os conteúdos seriam fixados com base nesses objetivos. Segundo essa

comissão, era totalmente inviável definir os conteúdos sem conhecer a realidade dos alunos.

Fregonezi (1997) observa que há uma contradição em relação ao direcionamento apontado por essa comissão, pois, ao mesmo tempo em que o professor, agora, tinha autonomia para escolher os conteúdos a serem ministrados, os livros eram distribuídos gratuitamente pela FAE, de forma que, obrigava os professores ao seu uso, entre outros fatores, devido à cobrança dos pais e à falta de recursos para disponibilizar outros materiais aos alunos. Assim, o professor, em vista de sua “precária formação, não assume seu papel, decidindo sobre 'o que' e 'como' ensinar. Deixa-se levar pelo livro” (FREGONEZI, 1997, p. 131). Esse contexto é favorecido pelos déficits de sua formação e pela sua extensa jornada de trabalho.

As necessidades formativas apresentadas pelos professores, no exercício de sua profissão, vêm se somar às novas exigências no ensino da língua que são desencadeadas, especialmente, a partir da década de 1970, ocasião em que o ensino mecânico e descontextualizado da língua passa a ser questionado. Essa mudança na compreensão da linguagem é justificável, pois “o aprendizado efetivo da escrita não decorre de um processo

de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sociohistórico” (BRITTO, 2004, p. 100). Essa nova compreensão da língua e, conseqüentemente, do que deveria ser ensinado na escola, é fortalecido, especialmente, quando se verifica, segundo Britto (2004), as delimitações que os alunos egressos do segundo grau apresentam em relação à leitura e à escrita. A crítica ao ensino tradicional da gramática e da norma culta como única variante, intensifica-se na medida em que o papel da escola vai sendo questionado já que se constitui como:

[...] um poderoso instrumento social de produção de consciência e, na sociedade capitalista, constitui-se fundamentalmente como um lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação através de procedimentos coercitivos e discriminatórios, assim como pelo estabelecimento de modelos de avaliação de valores e comportamentos. (BRITTO, 2004, p. 104)

O autor enfatiza que o ensino da gramática, isolado e descontextualizado de qualquer situação de uso, passa a incomodar os professores mais comprometidos com o ensino da língua materna na escola, embora os conteúdos gramaticais tenham, até então, se imposto com uma aparente neutralidade, ignorando as relações de preconceito presentes na sociedade. Conforme Britto é preciso “Tomar consciência da impossibilidade de neutralidade no ensino

implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se inserem e quais seus interesses políticos reais” (BRITTO, 2004, p. 105). Essas reflexões levam ao questionamento dos agentes implicados no ensino da língua, como os professores e autores de livros didáticos que passarão a ser analisados em suas intenções e ideologias no trabalho com a língua portuguesa.

Uma nova compreensão da língua passa a ser discutida. Essa nova concepção funda-se na interação, e junta-se às mudanças que vinham ocorrendo na educação, de forma geral, contribuindo para que sejam revistos os objetivos do ensino da língua materna, assim como os pressupostos teóricos e as estratégias de ação no ensino da língua portuguesa. Entram em pauta discussões sobre a correção linguística, as práticas de leitura escolar e de produção textual e o ensino da gramática. Passa-se a considerar “as condições sociointeracionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita” (RANGEL, 2005, p. 16).

A língua passou a ser estudada como uma forma de ação, e não mais como um conjunto de informações sobre o código. Considera-se então, que a leitura, a produção de

texto e as práticas orais de interação devem ser o princípio organizador do ensino da língua portuguesa.

Em meados da década de oitenta, as discussões acerca da língua como um processo de interação permeiam os estudos da linguística, de modo que passam a surgir questionamentos acerca do que ensinar, de quais seriam os verdadeiros objetivos do ensino da língua materna na escola, influenciados, na região Oeste do Paraná, principalmente pelos estudos de João Wanderley Geraldi (1984) a respeito do texto.

Esse autor realizou significativas reflexões acerca do ensino da língua portuguesa no Brasil, especialmente, em Cascavel. Ele é o pioneiro, na região oeste, na reconstrução do ensino da língua portuguesa na concepção sociointeracionista da linguagem. Diferentemente da concepção de linguagem em voga até então, que via o ensino da língua centrado na estrutura da língua. Geraldi propõe que se pense a língua como uma forma de ação e interação entre os homens. E essa interação é construída por meio dos diversos textos que cumprem funções interativas na sociedade.

Conforme Costa-Hübes (2008), Geraldi propõe, na época, que os docentes e futuros docentes passem a se

questionar sobre o que se ensina nas aulas de língua portuguesa e por que se ensina. Orientaram essas novas reflexões acerca do ensino da língua portuguesa os estudos de Bakhtin, de modo que a linguagem passa a ser compreendida em sua relação direta com situações de ação e interação entre os sujeitos.

A preocupação de Geraldi em relação à linguagem era propor um ensino de língua portuguesa que, de fato, trabalhasse com o uso real e cotidiano da língua, conforme fossem as necessidades de interação. Geraldi, segundo Costa-Hübes (2008), ministrou, no Oeste do Paraná, por intermédio da Associação dos Municípios do oeste do Paraná – Assoeste e da CETEPAR, cursos de formação continuada para docentes que, à época, ministravam aulas para o Ensino Fundamental – fase II. Foi desse trabalho de formação aos docentes de língua portuguesa que nasceu o projeto e, mais tarde, o livro *O texto em sala de aula*, publicado pela primeira vez em 1984 pela Assoeste. Este projeto, inicialmente, segundo Costa-Hübes (2008) abrangeu cerca de 600 participantes, distribuídos em vários municípios do Oeste do Paraná e organizados em várias turmas. Desse modo, pode-se dizer que Geraldi contribuiu de forma significativa no Oeste do Paraná para que essa nova compreensão de

linguagem fosse instaurada. É com o livro *O texto em sala de aula* (1984) que é proposto um direcionamento aos professores de língua materna sobre o que ensinar nas aulas de língua portuguesa, mudando o foco de um ensino gramatical para um ensino de produção textual.

No Brasil, como um todo, é a partir, especialmente, de 1993, que essa nova compreensão do ensino da língua aparece direcionada ao “papel do livro nas relações de ensino/aprendizagem” (RANGEL, 2005, p. 14). Como o LD não estava acompanhando a compreensão de linguagem como interação, ele vinha sendo apontado como um dos principais causadores do insucesso escolar. Com a institucionalização do PNLD, esse material passou a ser objeto de avaliação, considerando-se, como parâmetro avaliativo, as teorias que se desenvolvem no campo da linguística e que repercutem no ensino da língua materna. É nessa época que o PNLD estabelece perspectivas teóricas e também metodológicas que passam não só a orientar, como também a redefinir o LDP. Com a avaliação desse material, começa a ocorrer uma mudança na concepção de ensino da língua materna nos LDP.

Tal mudança origina-se com as orientações teóricas que passam a integrar a concepção de linguagem para essa

disciplina. É então que se adota no meio acadêmico e, posteriormente, nas propostas curriculares, a concepção de linguagem como interação, considerando-se que a aprendizagem, assim como o desenvolvimento da competência comunicativa, se dá por meio da relação com o outro. Contribui para essa abordagem a compreensão de que o conhecimento sobre a língua e seu funcionamento são elaborados na relação dialógica que se estabelece entre os interlocutores em qualquer situação enunciativa, conforme postulados bakhtinianos.

Na década de 1990, desencadeiam-se discussões sobre a necessidade de formar um aluno com competências para a leitura, a produção de textos e a reflexão a respeito do uso da língua. O ensino da língua materna, conforme Rangel (2005) passou a ser questionado tanto em relação aos seus pressupostos teóricos quanto a sua metodologia. É nesse contexto, então, que o sociointeracionismo passa a mudar o enfoque dado até então ao ensino da língua materna.

O educando passa a ser visto como um ser ativo que pode escolher as formas da língua que melhor se adequam às suas necessidades de interação social. O contexto é apontado como fator determinante na construção da linguagem em seu enfoque discursivo, pois “as teorias do

uso e a análise do discurso revelaram aspectos da linguagem (e das línguas) até então desconhecidos ou apenas marginalmente abordados pelas ciências da linguagem” (RANGEL, 2005, p. 16). Dentre esses aspectos, está a noção de discurso que muda significativamente o enfoque dado ao estudo da língua:

Ao contrário da noção de sistema ou de código, ao contrário também do que denominamos como gramática, o conceito de discurso nos revela a linguagem como uso, como interação, por meio da linguagem, entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social. (RANGEL, 2005, p. 16)

A compreensão da linguagem como discurso ocorre situada, em contextos de produção movidos por intenções específicas, construídas pelos sujeitos que produzem o discurso em determinadas instâncias sociais de interação. Pode-se dizer que o entendimento da língua, denominado como interacionismo constitui-se como uma reação contrária ao psicologismo que havia influenciado os estudos da linguagem até então. Denominam-se como interacionistas os domínios da linguagem pautados por uma compreensão externa à linguagem, portanto construída nas relações sociais. Morato postula que “nossa natureza social simplesmente não permite que escapemos à interação” (MORATO, 2007, p. 313), segundo ela “praticamente toda a

ação humana procede da interação” (MORATO, 2007, p. 313), de modo que só é possível pensar a linguagem, nesse sentido, em situações em que há uma interação como o outro, e essa interação ocorre sempre contextualizada.

Morato (2007) alerta que é na relação estabelecida pela linguagem entre exterioridade e interioridade que a língua encontra a sua significação, uma vez que é mais do que signo, pois a língua resulta de um trabalho coletivo entre os homens. Conforme muda a língua mudam as necessidades interativas dos sujeitos. Nesse processo, vários fatores são mobilizados além do linguístico, como

[...] as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade das interações humanas, o valor intersubjetivo da linguagem, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos através dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, a polissemia existente entre língua e (inter) discurso. (MORATO, 2007, p. 317-318)

Partilhar da compreensão da linguagem como interação, é entender que todo discurso é uma forma de criação, ou seja, o meio através do qual registra-se a vida e todos os acontecimentos sociais. A linguagem não pode ser pensada apenas como um código acabado, mas como “trabalho coletivo dos falantes” que media o pensamento às necessidades orientadoras (MORATO, 2007, p. 317). O significado está

diretamente associado ao contexto de interação, pois “o sentido é produção de interação: O outro nos é necessário para sabermos o que estamos a dizer, e mais, para construirmos o sentido daquilo que estamos a dizer” (MORATO, 2007, p. 318). O papel do outro, do interlocutor, é decisivo na construção do que se pretende dizer.

Há em toda situação de interação a particularidade de seus sujeitos, de suas histórias e culturas, da heterogeneidade que é intrínseca a todos os sujeitos e que, em todo ato dialógico com o outro, reconstroem sua visão de mundo e suas análises dos fatos sociais. O desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, nesse sentido, é mediado socialmente pela linguagem. Vale dizer que, nessa perspectiva, “a linguagem, tanto por suas propriedades formais quanto discursivas, é uma forma privilegiada de cognição” (MORATO, 2007, p. 324), pois é por meio da linguagem que o indivíduo internaliza as situações sociais e seus efeitos. É nesse processo dialógico que o sujeito interpreta a realidade social (re)organizando e alimentando seu pensamento.

A linguagem constitui-se como discurso, pois permite a leitura e a escrita “como processos nada evidentes, nos quais os parceiros do discurso, diante de

uma situação específica e mobilizando os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de *textos*, produzindo a cada passo *efeitos de sentido* particulares" (RANGEL, 2005, p. 16, grifos do autor).

O que passa a interessar no ensino de língua portuguesa são as condições sociais de uso da linguagem. Desse modo, o estudo da fala e da escrita com todas as suas variações, passa a ser valorizado no ensino da língua materna, pois é preciso pensar "em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais" (MARCUSCHI, 2005, p. 25). É então que se passa a compreender a língua atrelada às relações de poder. Isso significa que os discursos orais ou escritos são manifestantes de um poder nem sempre visível, que resulta das complexas estruturas sociais dominantes que adentram o ensino da língua portuguesa na escola.

Com essa nova compreensão da linguagem, os conceitos de discurso, gênero e texto ganham um espaço maior, passando a influenciar na organização do livro didático. Marcuschi observa que não é comum para a

linguística atual estabelecer uma diferença rígida entre texto e discurso, pois a tendência atual vê “um contínuo entre ambos como uma espécie de condicionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 81), pois o texto é portador de discurso e um discurso materializa-se, linguisticamente, por meio do texto. Importa compreender a relação entre ambos em toda e qualquer atividade enunciativa.

A concepção de texto é renovada com os estudos da Linguística acerca do discurso. É nessa concepção que autor, leitor, lugar e posição social passam a fazer sentido. O texto pode ser definido como “o observável, o fenômeno linguístico e empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise” (MARCUSCHI, 2008, p. 84). Assim, o texto é uma unidade de sentido, um todo articulado.

Essa forma de compreender a linguagem passará a influenciar a produção dos livros didáticos. Com essa mudança de enfoque no ensino da língua, mudam-se também os critérios de avaliação do LD, o qual deve ser isento de erros conceituais, preconceitos ou qualquer tipo de discriminação.

Defende-se, então, que o aluno precisa ter contato com gêneros discursivos variados, que exemplifiquem a

funcionalidade da linguagem na sociedade; com estratégias de leitura capazes de promover no educando a sua competência leitora; e com a produção de textos em situações reais que exijam a escrita, a manifestação de opiniões, considerando-se os interlocutores e as condições de produção. Afinal, “o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes 'gramáticas' de uma mesma língua” (RANGEL, 2005, p. 19) são objetos indispensáveis às reflexões que devem ser propiciadas no ensino da língua.

Fregonezi aponta que um dos objetivos que figuram no ensino da linguagem é “a transformação do educando em um usuário competente da linguagem” (FREGONEZI, 1997, p. 132). Por usuário competente, entende-se aquele que é capaz de interagir nos mais distintos momentos e necessidades de diálogo com o outro, adaptando-se às normas institucionais e à estrutura da língua, conforme for necessário.

Para assegurar a competência comunicativa necessária ao educando, Fregonezi propõe o trabalho a partir de três grandes eixos: “a produção de textos, a recepção de textos e o trabalho com a análise linguística” (FREGONEZI, 1997, p. 132). A produção remeteria às necessidades que organizam

todo o dizer, ou seja, os textos orais e escritos, mais ou menos formais, adaptados a todas as necessidades sociais de dialogar com o outro. A recepção refere-se ao outro, ao discurso adaptado ao interlocutor e a sua função social e institucional. A análise linguística à organização da língua, em função do que e para quem o discurso se constrói.

Apesar dessa discussão, em muitos livros didáticos, as três grandes áreas da língua portuguesa, isto é, a leitura, a produção de texto e a gramática são tratadas, totalmente descontextualizadas, sem qualquer vínculo uma com a outra e, conseqüentemente, sem provocar qualquer reflexão sobre o papel do sujeito na produção dos discursos, segundo Fregonezi (1997).

De forma geral, pode-se dizer que raramente o LDP tem contemplado questões que permitam ao educando refletir sobre a língua, adequando seu discurso às necessidades de interação. Não se percebe um trabalho articulado entre a leitura, a oralidade, a produção textual e a análise linguística de forma coerente. Muitas vezes, na escola, o ensino da língua portuguesa não foge do que propõe o LDP. Desse modo, as atividades de gramática oferecidas por esse material, em geral, não provocam uma reflexão quanto ao seu uso. Guimarães (2003), ao analisar o trabalho com os

elementos de conexão nos textos, observa que o trabalho com os elementos coesivos ainda é realizado nos LDP apenas do ponto de vista gramatical, desvinculando-os do seu uso no texto, o que não proporciona maiores reflexões sobre a língua. “O trabalho proposto nos livros didáticos a respeito das coordenativas privilegia a função de ligação, isto é, a articulação de duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica”, enfatiza Guimarães, sem levar em conta os diferentes sentidos que são construídos de acordo com o contexto que envolve não apenas o lugar de interação, mas os sujeitos envolvidos e suas escolhas ideológicas (GUIMARÃES, 2003, p. 160).

Marcuschi (2005), ao analisar o LDP, adverte que são poucos os livros que explicam com qual concepção de língua se está trabalhando. Segundo ele, a maioria dos LDP fixa o trabalho com as regras, com a identificação das informações textuais e com a produção de textos escritos. A língua, em muitos desses livros, aparece como transparente e homogênea, de forma “clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica” (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Assim, por mais que os LDP apresentem uma variedade de textos, estes não são explorados discursivamente em relação à autoria, posição

social, função social, lugar de produção e de circulação, fatores esses que implicam na produção de sentidos. Tais fatores, em geral, são ignorados. Porém, vale observar a relevância desses fatores no estudo do discurso.

Marcuschi observa ainda que “De uma maneira geral, a língua é tomada como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade” (MARCUSCHI, 2005, p. 23), o que não ocorre, pois a língua não é homogênea e a produção de sentidos não pode ser definida *a priori*, uma vez que os sentidos se constroem na interação autor, leitor e texto. A ACD propõe uma outra compreensão de língua: a de língua condicionada à política e ao contexto histórico, constituída pela opacidade e heterogeneidade, de modo que contribui para a manutenção de relações de classe, de veiculação de preconceito e de relações de desigualdade social, pois é pela língua que se materializam ideologias.

Para explicitar como os LDP têm se organizado, Marcuschi (2005, p. 51) elenca alguns dos problemas que ainda persistem:

a) O ato de compreender, na maioria dos livros didáticos, resume-se à extração de informações do texto e não à análise;

- b) Muitas questões apresentadas, como a interpretação não são mais que afirmações genéricas, pois não necessitam de uma compreensão maior do texto para serem respondidas;
- c) A compreensão não tem servido a uma reflexão crítica sobre o texto. Compreender tem sido associado a identificar conteúdos;
- d) Dentre os “esquecimentos” dos autores de livro didático, na questão de compreensão de textos e discursos, está a ausência de questionamentos que contemplem elementos que são essenciais à análise do discurso, como “a ironia, a análise de intenções, a metáfora” (MARCUSCHI, 2005, p. 51). Esses elementos contribuem para que a leitura e a análise de textos, no ensino de língua portuguesa, formem leitores mais críticos e capazes de perceber, no livro didático, as relações de poder, de ideologia e de discursos naturalizados e hegemônicos que prevalecem.

A ACD contribui com o estudo do discurso por partilhar da compreensão de língua como veiculadora de ideologias, as quais não estão sempre visíveis, uma vez que se encontram por detrás de palavras, construções sintáticas, formas e vozes verbais. Daí a necessidade do LDP propor a análise dos discursos, pois eles “não são fenômenos naturais e sim eventos sociais, coletivamente produzidos e situados

historicamente”, movidos por determinadas intenções privilegiadas por seus autores (MARCUSCHI, 2005, p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todo esse contexto histórico-político de instituição e de uso do LD, pode-se dizer que ele ainda desempenha um papel muito importante no trabalho do professor, mesmo com inúmeras outras fontes de informação e pesquisa. Isso é favorecido porque esse material é disponibilizado para todos os alunos. Caso o professor não utilize o LD, terá que disponibilizar outros textos aos alunos, o que implicará custos para a escola ou para o educando, de forma que se tornará inviável, dadas as condições de ambos.

Desse modo, muitas ideologias veiculadoras de preconceito e de marginalização a respeito de determinados grupos sociais continuam sendo naturalizadas por meio do que propaga o LD, quando o professor não tem, ele próprio, condições de discutir, argumentar e refletir com relação aos textos e enunciados apresentados pelo material didático que utiliza. Acredita-se que, grande parte dos problemas de uso do LD, assim como da materialização dos discursos por ele

apresentados, decorre do processo formativo do professor e das condições que esse profissional tem de trabalhar com o LD de forma crítica, proporcionando diferentes possibilidades de análise e de compreensão dos textos apresentados por esse material.

Essa breve pesquisa está longe de elucidar a abrangência de questões relacionadas a temática livro didático. É certo que considerando todo o percurso histórico ora apresentado, não se pode ignorar os avanços que esse material tem, ainda que representativo de uma ideologia dominante. Temos uma diversidade de gêneros e de temas que, quando bem gerenciados em sala de aula, podem favorecer a multiplicidade de leituras possíveis encaminhando o aluno - leitor em construção - a dialogar com essas temáticas, embora seja reconhecível a insuficiência desse material para o ensino. Certamente outras pesquisas que abranjam esse tema poderão contribuir de forma ímpar às reflexões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRETON, Philippe. **A manipulação da palavra**. São Paulo: Loyola, 1999.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. **A sombra do caos**: Ensino de língua X Tradição gramatical. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2004.

CORACINI, Maria José. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999 (p.167-175).

COSTA-HÜBES. Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Londrina/PR, 2008. Tese de doutorado.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Livro Didático de Língua Portuguesa: Liberdade ou opressão? In GREGOLIN, Maria do Rosário V. ; LEONEL, M. C. M. **O que quer o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: O ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós Graduação em Letras, FCL. UNESP-Ar, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

GUIMARÃES, Vanir Consuelo. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: Uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, Roxane. ; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: Algumas reflexões. In DIONÍSIO, Angela Paiva.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MORATO, Edwiges Mª. O interacionismo no campo linguístico. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Linguística 3**. São Paulo: Cortez, 2007 (p. 311-353).

OTA, Ivete Apª da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educar. Curitiba: UFPR. N. 35, p. 211-221, 2009.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidade e (Des)igualdade. Salvador: UFBA, 2011. Artigo científico.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. Paraná: Curitiba. Universidade Federal do Paraná. 2011. Dissertação de Mestrado.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Curitiba: SEED, 2008. Pesquisado em <http://www.pr.gov.br/deja/>.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In Angela Paiva.; BEZERRA, Maria Auxiliadora **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTOS, Andrea Cattermol Izar; BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Coesão lexical em LDs inscritos no PNLD/2002: Tentativas de exploração do funcionamento discursivo do “vocabulário” e do “estilo”. In: ROJO, Roxane.; BATISTA, A. A. **Livro didático de Língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SAPELLI, Marlene L. S. (org.). **Livro didático: A serviço de quem?** Cascavel: Assoeste, 2005SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático e qualidade de ensino. In SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 1998a. (p. 42-56).

_____. Livro didático: do ritual de passagem a ultrapassagem. In SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 1998b.(p. 57-63).

SILVA, Paulo V. Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: Lugar de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK (org.) **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto: 2012.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: SP: Mercado de letras, 2001.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (org.) 2004. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, São Paulo: Pontes. 1999.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO EM SALA DE AULA

Antonio Vinicius TOMACHESKI
Suzana CECCATO CASAGRANDE

INTRODUÇÃO

A presente reflexão procura apresentar uma definição para o conceito de letramento digital, partindo da análise de elementos indissociáveis dessa modalidade de letramento. Para uma definição objetiva do termo “letramento digital”, torna-se necessário explorar elementos e características das práticas de escrita e leitura realizadas no ambiente digital, no uso de ferramentas e plataformas que propiciam esses eventos. Para além da definição do conceito-chave da pesquisa, este texto busca compreender as relações entre o letramento digital e as práticas de ensino, os aspectos e desafios que a escola enfrenta para uma educação digital e inclusiva em sala de aula.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas práticas sociais e no dia a dia das pessoas. Desse modo, estudos que exploram as influências do fenômeno da cibercultura no campo educacional têm sido amplamente divulgados. O letramento digital diz respeito aos processos de aprendizado de leitura e escrita nos ambientes digitais por meio do uso de ferramentas tecnológicas. Ser letrado digital inclui saber utilizar, produzir e consumir conteúdos nas diversas plataformas digitais de um modo consciente e

responsável do espaço virtual. De acordo com Lévy (1999, p. 171), “As universidades e, cada vez mais, as escolas primárias e secundárias estão oferecendo aos estudantes as possibilidades de navegar no oceano da informação e do conhecimento acessível pela internet”.

Portanto, falar de letramento digital em sala de aula implica problematizar alguns aspectos, um deles é a aceitabilidade e acessibilidade dos dispositivos digitais como agentes da democratização do conhecimento, pois ter acesso ao conhecimento hoje depende de estar conectado. Outro aspecto importante que a pesquisa procura refletir diz respeito à produção de atividades escolares com o auxílio de dispositivos digitais, ferramentas importantes para a promoção do letramento digital em sala de aula.

A pesquisa baseia-se nos trabalhos de teóricos que estudam a educação e as mudanças ocasionadas pela inserção do digital nos modos de ensinar e aprender, e tem como base os trabalhos de Ana Elisa Ribeiro, Ângela Kleiman, Carla Coscarelli, Magda Soares e Pierre Lévy.

LETRAMENTO DIGITAL

Para compreender o conceito de letramento digital e todas as possibilidades de compreensão que esse termo relativamente novo apresenta, torna-se necessário em um primeiro momento, saber o que significa letramento e compreender como funcionam os eventos de interação que estão relacionados a esse conceito. Nas palavras de Soares (2009, p. 18), "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

Nesse sentido, ser letrado representa a condição de alguém ou de um grupo que se apropriou da escrita, e que, portanto, sabe ler, escrever e é capaz de extrair sentidos e formular juízos de valor sobre um determinado assunto, além do principal ponto: fazer o uso dos conhecimentos e práticas adquiridas com outras pessoas mediante a interação.

A interação se torna possível de acontecer por meio dos eventos de letramento. Trata-se de atividades sociais entre grupos e pessoas que possuem interesses em comum e

sentem a necessidade de compartilhar tais interesses e conhecimentos, aponta Kleiman:

Um evento de letramento inclui atividades que tem as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Uma vez compreendido que letramento está relacionado a um processo contínuo de aprendizagem, também é desse modo que lidamos com as tecnologias. O letramento digital é a inserção das formas de escrita, leitura e interação no meio digital por intermédio do computador e das tecnologias e ferramentas que o ambiente digital é capaz de oferecer. Letramento digital configura-se então como uma extensão do letramento, uma vez que as práticas sociais de interação do letramento existentes no meio físico não deixam de existir no ambiente virtual. Ao contrário, no meio digital, os eventos de letramento ganham uma nova configuração, se tornam menos excludentes e contribuem para uma sociedade mais democrática, visto que, no meio online, todos passam a ter livre acesso às informações, tornando-se aptos a participar ativamente de discussões em grupos em que existem interesses em comum.

Como aliadas dos estudos na escola, as tecnologias digitais ajudam a informar indivíduos que antes não tinham acesso às mesmas informações que outros, ainda têm a capacidade de juntar pessoas com interesses em comum nas diversas práticas digitais em que há a troca do conhecimento, aponta Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 27): “[...] a informática precisa entrar na escola, porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações”.

O meio digital oferece inúmeras possibilidades de interação, e dessa forma facilita o intercâmbio de conhecimentos. No contexto do ensino digital, o professor deve desempenhar um papel de intermediador do ensino, uma vez que o educador passa a usar as ferramentas que o ambiente digital possui, da mesma forma que seus alunos. O profissional deve também compreender a importância dos usos das tecnologias em sala de aula, deixando de lado preconceitos e desconstruindo ideias ainda presas no modelo tradicional de ensino, aquele ensino padrão que não vê benefícios do uso das tecnologias nos modos de se ensinar em sala de aula, e que, portanto, é desfavorável às inovações.

Na configuração de ensino com o auxílio tecnológico, o professor ganha um papel de incentivador do conhecimento,

como aponta Lévy (1999, p. 171): “A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”. De acordo com essa afirmação, a difusão dos conhecimentos no meio digital deixa de ser papel do professor, no sentido de que existem ferramentas que desempenham justamente esse papel. A motivação e o incentivo pela pesquisa no ambiente digital devem partir do professor, sendo o papel principal do educador nessa nova configuração de ensino.

A aceitabilidade do uso de aparelhos tecnológicos nas práticas educacionais em sala de aula é um assunto extremamente importante e necessário de ser debatido, para que a educação continue se renovando na mesma medida e velocidade que a dos avanços tecnológicos em sociedade. Em um mundo em que a cibercultura torna-se parte indissociável da vida humana, é papel da escola incluir as tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem, é preciso uma inovação nos modos de se ensinar e aprender. Do contrário, a escola estaria sendo excludente em vez de includente, observa Coscarelli:

Não favorecendo esse acesso a informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 32).

Desde a inserção das tecnologias computacionais no campo da educação, o letramento digital vem ocupando cada vez mais espaço nas práticas de ensino em sala de aula, uma vez que auxilia na aprendizagem dos alunos e no planejamento e produção dos conteúdos por parte do professor responsável pelo ensino. Como aponta Coscarelli (2005, p. 39): “[...] o computador pode ser um forte aliado da escola, uma vez que os recursos da informática são muito sedutores, além de imprescindíveis para a formação de um cidadão letrado”.

Conhecer os recursos das ferramentas digitais é fundamental para que o profissional que trabalha na área do ensino e produção do conhecimento saiba compartilhar de forma objetiva e sem imprevistos o conteúdo que deve ser ensinado aos alunos. Cabe aqui salientar que no ambiente digital, diferentemente do que ocorre no ensino tradicional (aquele que vai de encontro ao ensino com suporte tecnológico), o professor deve se atualizar constantemente acerca das novas tecnologias que podem contribuir para o ensino em sala de aula. Aponta Lévy (1999, p. 171): “Os

professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus “saberes disciplinares” como suas competências pedagógicas [...]”.

Diante da nova realidade que a cibercultura nos possibilitou, tornou-se necessária a criação de leis que garantem o funcionamento das instituições e regularizam funções de determinadas profissões no ambiente online. Observa-se o que diz a competência geral da educação básica da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) n -5, sobre o uso das tecnologias nas práticas de ensino escolares:

É fundamental compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2021, p. 9).

O letramento digital tornou-se realidade a partir da introdução das tecnologias digitais nas diversas atividades humanas, e vem se tornando cada vez mais forte junto ao desenvolvimento da cibercultura, um fenômeno importante que causou mudanças significativas nos modos de estudar e trabalhar em sociedade. No âmbito educacional: “[...] a informática oferece máquinas de ensinar [...] os computadores são considerados como instrumentos de comunicação, de pesquisa de informações, de cálculo, de

produção de mensagens (textos, imagens, som) a serem colocados nas mãos dos estudantes”. (Lévy, 1999, p. 172).

Cibercultura é um termo criado pela junção das palavras “tecnologia” e “cultura” e pode ser entendido como um conjunto de espaços, atitudes e costumes que pessoas e grupos desenvolvem por meio do uso das tecnologias. Uma vez integrados ao ensino, o computador e demais dispositivos tecnológicos são capazes de proporcionar mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender.

As tecnologias digitais ocasionam mudanças na capacidade cognitiva dos usuários alterando alguns fatores biológicos como a memória e a percepção visual, por exemplo, devido à velocidade com que as informações são repassadas no ambiente digital e que, por sua vez, acabam por forçar o receptor a se adequar a esses novos modos de consumir conteúdos na internet. Lévy (1999, p. 172): “Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza”.

Os novos hábitos criados pela introdução de uma nova rede de conhecimento acabaram desenvolvendo um novo estilo pedagógico educacional, um exemplo da influência da

cibercultura na educação pode ser notado nas mudanças apontadas por educadores na modalidade de educação a distância, EAD:

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. (LÉVY, 1999, p. 158).

O fenômeno da cibercultura tem envolvimento em todas as práticas sociais humanas. Na educação desempenha um papel decisivo, visto que o avanço das tecnologias em sala de aula está seguramente ligado ao processo de desenvolvimento da cibercultura. Soares (2002) assegura que a sociedade atual, participa da introdução de novos modelos de práticas sociais de leitura e escrita concebidas pelas tecnologias de comunicação por meio do uso da internet.

De fato, a internet trouxe inúmeras contribuições para as diversas áreas do conhecimento e da criação humana. Para além disso, revelou um novo conceito de letramento, o letramento digital. O momento atual é ideal para comparar e tentar compreender esse novo tipo de letramento, e como é o seu desenvolvimento em sala de aula. De acordo com Soares (2002, p. 146), é um: "momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou

condição diferente daquele que conduzem as práticas de leitura e escrita quirográficas e tipográficas”.

A LEITURA E A ESCRITA NO AMBIENTE DIGITAL

A ação de ler e escrever sofreu mudanças significativas nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1990, época em que as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação começaram a emergir, integrar e causar mudanças nas diversas práticas de interações humanas, com um impacto mais perceptível nas áreas da educação e trabalho e dentro dessas áreas, nas práticas de escrita e leitura: “O letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”. (KLEIMAN, 2005, p. 19).

Uma característica notável dessas mudanças, em relação aos modos de ler e escrever, está na diferença entre o texto no papel e o texto na tela do computador (hipertexto). Para Soares (2002), “O texto no papel é diferente do texto na tela, enquanto a página é uma unidade estrutural, o hipertexto é uma unidade temporal ambas as superfícies de escrita e leitura possuem características próprias”. Observa ainda a autora:

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi- sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (SOARES, 2002, p. 150).

Além da capacidade de acionar outros links (outros textos) o hipertexto também possui um fator chamado de multimodalidade, ou seja, é possível que em um único hipertexto exista imagens, vídeos, gifs e outras mídias visuais, visto que, a página na web tem a capacidade de armazenar diferentes formatos de arquivos. Para ser um letrado digital, deve-se saber utilizar algumas habilidades que são próprias do ambiente digital, como observa Coscarelli:

O letramento digital envolve as habilidades do sujeito de lidar com textos digitais que normalmente fazem parte de uma rede hipertextual e exploram diversas linguagens, ou seja, são multimodais. Essa rede hipertextual é composta por um conjunto de textos não lineares que oferecem links ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons. (COSCARELLI, 2009, p. 554).

Atualmente, é importante que o ensino da leitura e escrita leve em conta a múltipla variedade de textos existentes caracterizadores da multimodalidade. Na realidade moderna, a leitura e a escrita se deslocam das plataformas tradicionais (livros e jornais) partindo para a tela do computador, dos smartphones, dos televisores e demais instrumentos em que há a existência do hipertexto.

Incorporar a multimodalidade nas práticas educacionais exige mudanças não apenas no modo de conceber a comunicação, mas também no modo como professores e alunos interagem no mundo atual, multimídia e tecnológico. Compreender a presença das linguagens múltiplas é bem-vindo, pois colaboram para uma interpretação mais consciente do que é uma educação digital.

Não foram poucas as mudanças nos modos de ler e escrever ocasionadas pela tecnologia no âmbito da educação. Uma mudança significativa está no modo de escrita dos alunos que está sendo transferida da folha para a tela do computador. Convém observar que não paramos de ler e escrever, mas sim renovamos essas práticas por intermédio da multiplicidade das linguagens que se expandem em contato com o digital:

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet. (KLEIMAN, 2005, p. 20-21).

LETRAMENTO DIGITAL:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA

O letramento digital contribui para o ensino em sala de aula de muitas formas, por meio do uso das ferramentas

digitais que oferecem infinitas possibilidades: “Com a internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro [...] ter acesso a livros, pesquisas [...]”. (COSCARELLI; Ribeiro, 2005, p. 28). Existem recursos básicos e de fácil aplicabilidade, que ajudam a despertar o interesse dos alunos em aprender no uso da tecnologia, entre eles estão o uso do e-mail, dicionários web, que podem despertar o interesse dos alunos em conhecer o significado das palavras, pesquisar o significado de expressões etc.

Existem programas de edição de texto como o Word e softwares similares, que podem ser usados para o desenvolvimento de atividades em conjunto. Programas de apresentação como o Power Point, por exemplo, exercitam a criatividade dos alunos aumentando a familiarização com o ambiente digital. As redes sociais como Facebook e Instagram podem ser usadas para facilitar a interação entre alunos e professor, ou até mesmo aprender uma nova língua de forma individual, já que existem perfis e grupos nessas plataformas que produzem conteúdo com esse intuito. Ainda é possível assistir ao Youtube para estudar por meio de vídeos aulas. Essas são possibilidades e ferramentas que

podem ser exploradas em sala de aula e que contribuem tanto para o professor quanto ao aluno em um ensino com suporte digital.

Há muitos benefícios no uso da tecnologia em prol da educação, mas para que a educação digital se torne realidade e seja aplicada de forma satisfatória, existem obstáculos a serem superados. A escola enfrenta inúmeros desafios para que o ensino digital ocorra de forma efetiva, pois há fatores que entram em jogo como as múltiplas realidades de vida dos estudantes brasileiros e a infraestrutura tecnológica que as escolas e os centros de ensino têm a oferecer.

É imprescindível, por exemplo, que todos os alunos tenham acesso aos aparelhos eletrônicos que possibilitam realizar as diversas atividades propostas em sala. Não se deve ignorar que muitos estudantes não têm acesso à internet em casa, ou têm, mas trata-se de um acesso precário. Em outros casos, faltam os dispositivos necessários para que ocorram os estudos. O Brasil é um país que possui uma enorme desigualdade e nem todos têm a mesma oportunidade, em se tratando da acessibilidade.

As possibilidades que a internet proporciona para os estudantes são imensas, mas o acesso ainda é precário,

principalmente quando olhamos para o ensino básico do sistema brasileiro, em que a internet ainda não é encarada como uma possibilidade e complemento do ensino em sala de aula, mas sim vista como uma ferramenta que pode atrapalhar o ensino em sala. A disponibilidade dos aparelhos tecnológicos na escola é também um grande desafio que o letramento digital enfrenta para adentrar nas práticas de ensino em sala de aula, como aponta a professora Ana Elisa Ribeiro, em sua obra, na qual ela comenta sobre as experiências de trabalho com o digital em sala de aula:

Na minha escola, há milhares de alunos(as); as máquinas podem ser contadas nos dedos. Na minha escola, há dez anos pedimos um software específico para trabalhos em edição. Nunca conseguimos. Na minha escola, muitos(as) estudantes levam as máquinas que têm, embora o ensino médio ainda faça uso intenso dos bons e velhos cadernos pautados. (RIBEIRO; VECCHIO, 2020, p. 115).

Ainda, de acordo com a pesquisadora, a ausência de uma conexão, que seja, razoável de internet, a falta de incentivo do Estado e de secretarias que regulam o funcionamento de instrumentos tecnológicos é um entrave, que impede que as poucas ferramentas que chegam às escolas, sejam de fato aproveitadas: “Houve, do mesmo modo, escolas que trancaram seus computadores novos em salas fechadas e os deixaram lá, até que rapidamente ficassem obsoletos”. (RIBEIRO, VECCHIO, 2020, p. 112).

A resistência para com o digital por uma parte do corpo docente que defende o modelo tradicional de ensino e não veem benefícios do uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula também é um desafio a ser vencido. Mais do que ter o mínimo necessário para que a inclusão digital se torne realidade na escola, torna-se imprescindível uma reeducação tecnológica em sala, passando por vários pontos e também pelo processo de formação dos professores.

Todo o processo de repensar os modelos educacionais com vista para uma educação digital, aponta para a necessidade de se ter uma educação mais moderna, inclusiva e acima de tudo de qualidade para alunos, professores e a sociedade em geral. No mundo cada vez mais tecnológico, a sociedade tem o papel de: “[...] acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as normas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno”. (LÉVY, 1999, p. 172). É preciso repensar sobre o processo educacional de forma ampla nas esferas econômicas e educacionais, pois, a tecnologia mostra-se capaz de transformar os modos como ensinamos e aprendemos na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos**: Procurando o equilíbrio. Linguagem em (dis) curso, v.9, n.3, p.549-564, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Alfabetização e letramento digital. In: **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 25-40.

KLEIMAN, Angela Bustus. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta aprender a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: **Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Editora Parábola, 2020. p. 111-117.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.18, 2009.

_____. Novas práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**. v.23, n.81, Campinas: Cedes, p.143-160, 2002.

CAPÍTULO 5

A ESCOLA PRECISA LER A ÁFRICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA OBRA "SANGUE NEGRO", DE NOÉMIA DE SOUSA

Paulo Cesar FACHIN
Suzana CECCATO CASAGRANDE

INTRODUÇÃO

As recentes configurações do ensino de língua e literatura, unidas à necessidade de valorização da diversidade cultural e de suas reais raízes históricas, tornam premente que o ensino se volte para a necessidade de aprofundamento referente a todo o legado cultural advindo das manifestações literárias. Nas últimas décadas, as possibilidades de ensino da literatura se mostram ainda mais abrangentes, de modo que, especialmente no Brasil, evidencia-se a necessidade de também conhecer aspectos culturais e históricos de países da África, sobremaneira Angola e Moçambique, como os quais o Brasil compartilha não apenas a mesma origem de colonização portuguesa, mas também o idioma, mais um aspecto da cultura africana, especialmente a dos países lusófonos.

Nesse sentido, um importante modificador do currículo escolar no Brasil foi verificado a partir da Lei nº 10.639, de 2003. Essa lei teve por intuito alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e tornou obrigatório o ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação

Artística, de Literatura e História Brasileiras. Em seu §1º, a referida lei determina o seguinte:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

A concretização dessa lei é o resultado de muitos anos de lutas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, e consiste em uma conquista decisiva desses atores sociais. Conforme se depreende do texto legal, o conteúdo programático deve incluir a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional a partir do resgate contribuição histórica desse povo para a formação do que na contemporaneidade é o Brasil.

Entende-se, todavia, que essa necessidade deve perpassar o âmbito dos limites do território brasileiro, a fim de que essa abordagem seja de fato genuína, e o ensino dessa cultura não recaia ou permaneça nos mesmos estereótipos que envolveram a presença africana no Brasil. Mais do que a feijoada e a cachaça; mais do que o legado musical; mais do que a miscigenação religiosa; muito mais do que correntes e ferros ao pescoço, conhecer a cultura de matriz africana exige que se atravesse o oceano e se busque

na fonte o respaldo para que de fato a Lei nº 10.639 não passe de “letra morta” e se faça cumprir.

O aprofundamento do conteúdo estabelecido na referida Lei se encontra no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. Por meio desse documento, as instituições de ensino, os seus gestores e professores encontram as orientações, os princípios e os fundamentos de como será a abordagem do conteúdo afro-brasileiro e africano em sala de aula. Em seu art. 3º, § 2º, o texto assim determina:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

[...]

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

(BRASIL, 2004)

O que se defende, no presente estudo, é a possibilidade de abordagem, no contexto escolar, das literaturas africanas de matriz lusófona. Elas contemplam uma consistente multiplicidade de temas, que em muito transcendem os ditames do modelo ideológico cultural pautado

exclusivamente no modelo etnocêntrico europeu. Para tanto, dentre as tantas possibilidades de abordagem desse legado, optou-se por refletir a respeito de como os países colonizados de Língua Portuguesa na África fizeram uso do idioma do colonizador para transformá-lo em instrumento de resistência. Essa mesma língua que funcionou como símbolo de opressão e aculturação, posto que se tratava da língua do colonizador se sobrepondo à língua do colonizado, quando apropriada pelo colonizado oprimido, transforma-se em veículo de luta, resistência e libertação.

A partir dessa temática, o recorte teórico que conduzirá o presente estudo diz respeito à obra poética de Noémia de Sousa (1926-2002), grande voz feminina de Moçambique e que, em sua vasta produção poética, evidencia a carga social contida no ato de apropriar-se de um dado idioma, mesmo que este seja sinônimo de opressão, e transformá-lo em instrumento de luta e libertação. A magnitude da obra dessa escritora permite inferir o quão enriquecedora é a sua contribuição para a compreensão da história e da cultura africanas e como tal contribuição dialoga com o propósito da já mencionada Lei nº 10.639.

O amparo teórico para a análise da poética de Noémia de Sousa consistirá em estudos da Sociolinguística,

especialmente porque o olhar estará voltado para a expressão da variedade da Língua Portuguesa em um dado contexto social, ou seja, Moçambique.

A LÍNGUA PORTUGUESA EM MEIO À MULTIPLICIDADE LINGUÍSTICA MOÇAMBICANA

O enfoque voltado à língua em seu contexto social tem conquistado uma atenção privilegiada por parte de linguistas. Especialmente, a partir da década de 1960, os estudos do linguista americano William Labov abrem caminho para o entendimento da função social da língua – a comunicação. Nesse sentido, uma língua só se torna efetivamente compreendida quando se leva em conta o seu contexto sociocultural.

Isso possibilita depreender que a língua não corresponde a um sistema estático, uno, invariável, mas que, pelo contrário, abarca uma grande possibilidade de variedades e dialetos. De acordo com o que afirma Tarallo (2005. P. 08), “Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de ‘variantes’. ‘Variantes linguísticas’ são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”.

Já para Possenti (2001, p.36) “a variedade linguística está entre as variedades as mais funcionais que existem; quanto mais numerosas forem, mais expressiva pode ser a linguagem humana”.

Todas as línguas existentes são constituídas e moldadas pelos seus respectivos contextos socioculturais, de modo que o que determina a sua mutabilidade é exatamente a forma como os seus usuários praticam o seu uso. Ainda para Possenti (2002, p.35), “a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem”.

Partindo-se dessa compreensão é que emerge a problemática norteadora deste estudo: Como a Língua Portuguesa, cuja expansão foi fruto e resultado da conquista de territórios, por parte de Portugal, desde o século XVI, pode manifestar-se nesses territórios, essencialmente no período pós-colonial? Mesmo de maneira intuitiva, é possível inferir sobre a multiplicidade de manifestações e nuances que a Língua Portuguesa adquiriu e adquire no decorrer de seu uso, e tal assunto não poderia ser comportado em apenas um estudo. Isso porque existem, ao todo, nove países que têm a Língua Portuguesa como

idioma oficial: Brasil, Angola, Moçambique Timor-Leste, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial, além, de Portugal: países linguisticamente unidos e ao mesmo tempo, desse ponto em comum, emergem contradições que desvelam o quão variado foi o modo como a Língua Portuguesa se construiu nesses diversos contextos.

Para delimitar a presente análise e, com isso, possibilitar o aprofundamento necessário a este trabalho, optou-se por observar como esses usos da Língua Portuguesa ocorrem em Moçambique, a partir de um dado gênero textual e a partir de uma dada contextualização histórica.

O *corpus* a ser analisado refere-se à poética de Noémia de Sousa, poeta e jornalista moçambicana, cuja voz foi um dos grandes expoentes na luta pela independência de seu país. A autora, falecida em 2002, teve apenas um livro de poemas publicado. Trata-se de Sangue Negro, lançado em 2001, pela Associação dos Escritores Moçambicanos. A publicação tardia de seu livro tem um porquê: Noémia não almejava ver seus poemas publicados em livro, pois ela queria que eles fossem efetivamente lidos pelos maiores interessados: o povo de Moçambique. Por isso, embora não tenham lhe faltado convites, ela se recusou a publicar o livro

em outra nação que não fosse a sua terra natal. No formato de livro, o acesso aos poemas seria bem mais difícil, e por isso ela os publicava em jornais, como, por exemplo, “O Brado Africano”.

Vale mencionar que por ter sido jornalista em agências de notícias internacionais, Noémia viajou por toda a África durante o processo das lutas pela independência das colônias africanas. Exatamente por seu engajamento na luta contra o colonialismo, foi exilada, perseguida e presa. Em seu artigo “O discurso poético de Noémia de Sousa: Resistência, poder e subalternidade”, Sant’anna (2009) discorre:

Em Moçambique uma voz se levanta para cantar o que está inscrito em seu corpo. É uma voz feminina que ouviu o tambor de sua africanidade bater desde longe, desde há tempos por suas veias, por sua terra, por sua Mãe. É a voz da resistência do couro retesado do tambor, ao ser percutido com mãos fortes, irmãs, filhas... É a voz de Noémia de Sousa que lança seu canto poético de grandes representações, como recurso de resistência e libertação. Mas de onde vem, o que cala e o que fala essa voz? (SANT’ANNA, P. 72)

Essa mesma indagação é a que suscita a motivação desta análise; a mesma indagação deve permear a análise em Sociolinguística. Nascida em Catembe, Moçambique, no ano de 1926, Carolina Noémia Abranches de Sousa faleceu em 2002, aos 76 anos, em Lisboa. O conjunto de sua obra corresponde a uma extraordinária fonte de referências para os estudos que têm como foco questões da Negritude,

presentes em escritores moçambicanos. No entanto, ela é referência não apenas ao âmbito de Moçambique. Os seus textos transcendem limites territoriais, atravessam o oceano e vêm discutir com todas as nações que tiveram um passado colonial, e inclui-se nesse quesito, o Brasil. É exatamente por esse motivo que se retoma a referência à Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O LÉXICO COMO MOSTRA DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE

Um aspecto muito importante da trajetória de Noémia de Sousa foi o seu reconhecimento, ainda em vida, como a “Mãe dos Poetas Moçambicanos”. Além disso, no período do pós-Independência, seus poemas foram amplamente instituídos e lidos nas salas de aula de Moçambique, tamanha era a abrangência de sua voz naquele contexto de necessidade de resgate da identidade do povo de seu país.

A sua terra de múltiplas linguagens a que pertence Noémia de Sousa não tinha por conteúdo os preceitos do Ocidente e os feitos de seus governantes, nem seus modelos religiosos e de humanidade. Nesse sentido, a análise da obra dessa autora ressignifica o ensino e a aprendizagem da Arte,

da Literatura e da História, apontando sentidos que transcendem o modelo etnocêntrico europeu. A sua militância política, o seu protagonismo na luta pela independência de seu país e o ônus de ser perseguida e presa emergem em seus versos se Súplica:

Que onde estiver nossa canção
mesmo escravos, senhores seremos;
e mesmo mortos, viveremos.
E no nosso lamento escravo
estará a terra onde nascemos,
a luz do nosso sol,
a lua dos xingombelas¹,
o calor do lume,
a palhota² onde vivemos,
a machamba ³que nos dá o pão!
(SOUZA, 2016, p. 30)

Esses versos pertencem a um dos poemas mais conhecidos de Noémia de Sousa e evidenciam o chamado, o apelo, para que sua gente não se entenda como derrotada diante da morte da escravidão, por mais violentos que sejam seus efeitos. A escolha lexical permite que se remeta à resistência às forças repressoras da metrópole (vale frisar que Noémia produziu boa parte de sua obra durante o regime Salazarista em Portugal, caracterizado pelo totalitarismo do Estado Novo).

Cumprе frisar que o embasamento da poética de Noémia de Sousa concentra-se na dicotomia entre os

¹ Dança da Lua Nova.

² Cabana coberta de palha.

³ Terreno agrícola para cultivo familiar.

povos africanos, sua gente, seus *irmãos*, com os quais a poeta se identifica, e os outros, colonizadores e forasteiros que aportaram na África. A grande veia temática da obra dessa escritora visa, por um lado, mostrar o inconformismo diante da postura do colonizador, de sua visão distorcida a respeito da África, uma visão superficial, que entende a África ora como sinônimo de exotismo e ora como sinônimo de exploração.

Ah, roubaram-nos João,
mas João somos nós todos,
por isso João não nos abandonou...
E João não "era", "é" e "será",
porque João somos nós, nós somos multidão,
[...]
(SOUZA, 2016, "Poema de João", p. 105)

Outra temática bastante presente em Noémia de Sousa refere-se ao seu orgulho por pertencer à África, ao valor de sua gente, de sua cultura, de sua identidade, que precisa ser resgatado.

Podem desterrar-nos,
levar-nos
para longes terras,
vender-nos como mercadoria,
acorrentar-nos
à terra, do sol à lua e da lua ao sol,
mas seremos sempre livres
se nos deixarem a música!
(SOUZA, 2016, "Súplica", p. 30)

Assim, emerge uma poesia de exortação do povo africano que, ao mesmo tempo em que visa conclamar para

que se recupere a autoestima e a identidade negligenciadas pelos anos de colonização, também visam fazer com que essa África seja revelada, conhecida, entendida.

Segundo Freitas (2010),

Noémia de Sousa fala do orgulho de pertencer à África por parte dos africanos. E por esse mesmo motivo vem afirmar que terão obrigatoriamente de ser os filhos a cantar essa sua mãe-terra (que tanto amam e sentem) - e cantar África tinha forçosamente que ser entendido por oposição à maneira de cantar do colonizador. Nos seus poemas, o "eu" de Noémia de Sousa é entendido como um "colectivo", um povo inteiro que quer ter palavra - o povo moçambicano. Desta forma, a poetiza assume-se como porta-voz daquele povo que é o seu e, dirigindo-se à terra-mãe que os acolhe e protege, ora canta a sua vida, ora lhe pede perdão pela alienação demonstrada ao longo de tanto tempo, ora (mesmo) lhe promete a rápida e definitiva devolução do seu direito a uma vida própria, autêntica. (FREITAS, 2010, p. 06)

É neste momento de nossa análise que se encontram os objetivos que este estudo intentava: relacionar aspectos da Sociolinguística à abordagem do *corpus*, para, com isso, possibilitar uma possibilidade de leitura e reconhecimento da literatura de origem africana, a fim de atender à premente necessidade de se incluir, na docência, a abordagem de temas relacionados à cultura africana.

A partir de um olhar aos poemas de Sangue Negro, observa-se que apesar de estarem escritas no idioma implantado pelo colonizador, os poemas de Noémia de Sousa possuem um grande diferencial em termos de escolhas lexicais. Parte-se da hipótese de que tais

escolhas representam a intenção da autora em fazer valer a sua voz, de mulher alfabetizada e politizada, para reverberar a voz daqueles que não haviam experimentado o mesmo privilégio.

Noite morna de Moçambique
e sons longínquos de marimba chegam até mim
– certos e constantes –
vindos nem eu sei donde.
Em minha casa de madeira e zinco,
abro o rádio e deixo-me embalar...
(SOUZA, 2016, “Deixa passar o meu povo”, p. 48)

Perceber as nuances da cultura e história africana, por intermédio da obra de Noémia de Sousa, corresponde a uma travessia para o resgate, o reencontro de uma tradição cultural vastíssima e oculta aos olhos do Ocidente. Sendo colônia de Portugal até 1974; depois enfrentando quase duas décadas de guerra civil (em um contexto de plena Guerra Fria), a Moçambique de Noémia de Sousa é uma nação dilacerada pelos anos de escravidão e de servidão, uma nação que precisa se reconstruir e se reencontrar, apesar e a partir das suas cicatrizes.

Segundo Timbane (2010), Moçambique caracteriza-se por ser uma nação multilíngue na qual coexistem aproximadamente vinte línguas Bantu, além da Língua Portuguesa, do Gujarati, do Híndi e do Árabe. A Língua Portuguesa é o idioma oficial, institucionalizado em 1974,

quando da independência. Seu uso é obrigatório em comunicações oficiais e nas escolas. Portanto, assim como em todos os países lusófonos, segue-se a norma-padrão europeia. Seguir essa norma significa seguir a norma europeia (embora o Novo Acordo Ortográfico tenha sido acordado por todos os países lusófonos).

No entanto, como se depreende dos estudos em Sociolinguística, nenhuma língua viva, em uso, pode estar isenta de variação. Em Moçambique, especificamente, a variedade resulta de contextos sociolinguísticos e da diversidade cultural atravessados por dezenas de outros idiomas e variações genuínos da formação dessa nação multifacetada.

Noémia de Sousa, na condição de jornalista correspondente, tradutora e escritora, dominava a variedade padrão da Língua Portuguesa. Porém, a voz que advém de sua poesia apresenta um hibridismo em suas escolhas lexicais e sintáticas e é essa uma das nuances que notabilizaram a sua obra. Ao reproduzir, inclusive, os usos coloquiais de sua gente, Noémia é a porta-voz daqueles que, além de não saberem ler ou escrever, ainda não dominam o idioma imposto como oficial. Vale instar que informou o Censo realizado em Moçambique em 1980, portanto seis anos após a independência, revela que o percentual dos que

usavam efetivamente a Língua Portuguesa era de 1,2% da população, apesar de ser instituído como língua oficial.

Em meio às contradições da independência, uma importante ressignificação se consolida: o idioma, antes símbolo da opressão, passa a ser o veículo e o instrumento do qual é preciso se apropriar, fazer uso. Conforme aponta Pissurno (2018. P. 78), “a diversidade linguística presente nas comunidades de fala moçambicanas constitui um aspecto cultural muito relevante e tem relação direta com a questão educacional e a transmissão da Língua Portuguesa”. Todavia, no que tange à realidade contemporânea, a autora assevera que “a população da zona rural continua tendo o Português praticamente como uma língua estrangeira, de acesso restrito ao meio escolar. Fora da escola, não há meios de difusão que permitam aos moçambicanos dessas áreas o domínio da língua de prestígio da sociedade.” (PISSURNO, p. 86).

Entende-se que Noémia de Sousa, ao evidenciar, em sua poesia, o léxico característico das línguas de seu povo, permite que os “outros” leiam e que reconheçam a densidade cultural contida em sua terra. E quanto aos seus, à sua gente, a poesia de Noémia permite inferir uma tentativa de mostrar que a Língua Portuguesa é possível de ser dialogada por todos, e que as pessoas não podem ficar

à margem de conhecer o idioma institucionalizado como oficial. Desse modo, o domínio do idioma está associado a uma tomada de poder.

Nossa voz
Ao J. Craveirinha

Nossa voz ergueu-se consciente e bárbara
sobre o branco egoísmo dos homens
sobre a indiferença assassina de todos.
Nossa voz molhada das cacimbadas do sertão
nossa voz ardente como o sol das malangas
nossa voz atabaque chamando
nossa voz lança de Maguiguana⁴
nossa voz, irmão,
nossa voz trespassou a atmosfera conformista da cidade
e revolucionou-a
arrastou-a como um ciclone de conhecimento.
[...]
Nossa voz, irmão!
nossa voz atabaque chamando.
[...]
Nossa voz gemendo, sacudindo sacas imundas,
nossa voz gorda de miséria,
nossa voz arrastando grilhetas
nossa voz nostálgica de ímpis
nossa voz África
nossa voz cansada da masturbação dos batuques da guerra
nossa voz gritando, gritando, gritando!
Nossa voz que descobriu até ao fundo,
lá onde coxam as rãs,
a amargura imensa, inexprimível, enorme como o mundo,
da simples palavra ESCRAVIDÃO:

Nossa voz gritando sem cessar,
nossa voz apontando caminhos
nossa voz xipalapala
nossa voz atabaque chamando
nossa voz, irmão!
nossa voz milhões de vozes clamando, clamando, clamando.
(SOUZA, 2016, p. 26)

⁴ Alcinha de um importante revolucionário moçambicano, destaque na luta pela pacificação de Moçambique ainda no final do século XIX.

Esse poema, que Noémia de Sousa dedica ao também poeta moçambicano José Craveirinha, inaugura a obra "Sangue Negro". "Nossa voz" é um claro exemplo da poesia de resistência e mobilizadora da poeta e não é ao acaso que justamente essa poesia é a que abre o livro. Vale instar que Craveirinha e Noémia são os grandes nomes da poesia moçambicana anticolonialista e seus posicionamentos políticos são congruentes com os ideais de libertação do jugo português.

Como o próprio título já evidencia, o mote de todo o poema articula-se em torno de uma voz coletiva, em meio a qual o eu lírico se insere. O pronome possessivo "nossa" demarca que o eu lírico se coloca como parte daqueles que Noémia tanto representa, a sua gente. O vocábulo "voz" tanto pode fazer referência ao sentido denotativo da oralidade, tradição extremamente presente nas práticas linguísticas maternas africanas; como também pode representar o sentido de clamor, grito, manifestação, e a própria luta.

As idiossincrasias dessa luta vêm estampadas em todos os versos do poema, que refletem inúmeros aspectos da luta da África, marcadamente atravessada pela interposição do colonizador europeu. Destaca-se que o eu lírico ressalta não

apenas a sanha egoísta do colonizador branco, mas também a indiferença, o desconhecimento, quem sabe por parte do resto do mundo “a indiferença assassina de todos”. De acordo com Aguilera (2008), “A atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro.” E ainda acrescenta que “Na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente.” (AGUILERA, 2008, p. 106). Portanto, a voz do eu lírico soa como o grito que vem desnudar ao mundo, a quem quer que leia o poema, todas as injustiças pelas quais os países colonizados da África foram afetados.

A estratégia para que essa voz pudesse de fato ecoar e ressoar aos ouvidos de seus interlocutores vem, como que em um paradoxo, materializada pelo uso da Língua Portuguesa, uma língua estrangeira, instituída como oficial. Eis que na multiplicidade de dezenas de línguas presentes só em seu país, a Língua Portuguesa aparece como a solução unificadora.

Porém, a norma-padrão do português europeu não seria cabível para o intento de Noémia. Assim, a sua poesia se torna genuína por reunir vocábulos e construções linguísticas típicas de sua terra, de sua gente, de sua cultura multifacetada.

A poesia revela, de pronto, a consciência de que a Língua Portuguesa utilizada pelas nações lusófonas não seria como a de Portugal, em mesmo como a do Brasil “Nossa voz ergueu-se consciente e bárbara”. O adjetivo “bárbara” permite inferir a ideia de barbarismo, ou seja, de desvio da norma-padrão. Esse desvio, no entanto, não ocorre como um “erro”; pelo contrário, é consciente, posto que o eu lírico permite perceber que se trata de uma voz de quem tomou consciência de sua condição social e histórica. Dessa maneira, uma voz que se autointitula de “consciente e bárbara”, é absolutamente coerente com o desvio da norma.

Exatamente por isso, a Língua Portuguesa, idioma oficial, deve ver atravessada, amalgamada pelas tantas línguas originárias da África. Essas línguas representam o traço da união e da irmandade, tão caras e necessárias ao momento das lutas pela independência.

Inicialmente, destacam-se os versos “Nossa voz molhada das cacimbadas do sertão/nossa voz ardente como o sol das malangas”. Os vocábulos utilizados constroem

metáforas que remetem à natureza, característica bastante frequente em obras de diversos escritores africanos, a exemplo do angolano Mia Couto. Os vocábulos, portanto, parecem estabelecer uma sinergia perfeita com essa natureza, consolidando o movimento panteísta da essência cultural africana. Nos versos em destaque, o calor do sol das malangas (espécie de planta) e o úmido das cacimbas (fonte, olho d'água) dão uma ideia de fecundidade. É bastante interessante observar que essa voz fértil, com a potência de um atabaque (uma espécie de tambor) deve chegar à cidade, e romper com o conformismo presente. Vale frisar que a voz da revolução não está na cidade, onde se concentram os traços da influência europeia. A voz da revolução vem das zonas mais longínquas, onde o processo da colonização ainda não conseguiu aniquilar a cultura.

Paradoxalmente, porém, a Língua Portuguesa é usada na cidade e desconhecida no campo. Desse modo, essa voz que vem como um "ciclone do conhecimento" só pode vir daqueles que ainda conservam traços da sua cultura materna e genuína, representada pela multiplicidade de outras línguas coexistentes.

Assim, para trespassar a atmosfera conformista da cidade, é preciso ser bárbaro, desviar do padrão, e isso vem

materializado pelos usos conscientes do vasto conjunto lexical dos idiomas maternos.

No poema em análise percebe-se a síntese das situações danosas por que as nações africanas passaram e das quais urge se libertar. "Nossa voz gemendo, sacudindo sacas imundas,/nossa voz gorda de miséria,/nossa voz arrastando grilhetas/nossa voz nostálgica de ímpis/nossa voz África/nossa voz cansada da masturbação dos batuques da guerra/nossa voz gritando, gritando, gritando!" Nesses versos infere-se a escravidão presentificada pela expressão "sacas imundas"; a exploração, presente na antítese "voz gorda de miséria". Percebe-se ainda um apelo pelo retorno às origens mais ancestrais, em que as guerras eram genuínas e autóctones, e não forjadas pelo bel-prazer da sanha do colonizador branco: "nossa voz nostálgica de ímpis (guerreiro)/nossa voz África/nossa voz cansada da masturbação dos batuques da guerra".

No decorrer da leitura de "Nossa voz", percebe-se cada vez mais a coerência do título escolhido e o gênio inigualável da autora, posto que "nossa voz" deve soar como um clamor da coletividade, da união, de maneira que se faça ouvi amplamente. Merecem destaque os versos "nossa voz xipalapala/nossa voz atabaque chamando". Os vocábulos

xipalapala e atabaque fazem referência a instrumentos sonoros. A xipalapala é uma espécie de corneta de chifre de antílope usada exatamente para convocações; o atabaque, uma espécie de tambor, também tem a significação ritualística. Percebe-se, portanto, que se trata de instrumentos sacralizados, e a voz, a “nossa voz” a que se refere a poesia assim também o deve ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A VOZ DE NOÉMIA ECOA E TRANSCENDE O OCEANO

A poesia de Noémia de Sousa é claramente mobilizadora e, neste momento de nossa análise, é pertinente refletir sobre as implicações que essa autora pode trazer para um dos objetivos desta análise, que foi o de refletir sobre as contribuições que o conhecimento da literatura africana pode proporcionar para o contexto da educação no Brasil, no sentido de atender ao que determina a Lei nº 10.639, de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a obrigatoriedade do conhecimento da cultura e da história afro-brasileira e africana.

Infere-se que inserir em sala de aula obras como a de Noémia de Sousa traria contribuições importantíssimas. Primeiramente, a própria aceitação da multiplicidade de

saberes e culturas já seria um legado considerável que sua poesia poderia proporcionar. No entanto, não se pode deixar de destacar que a abordagem linguística traria o aporte necessário para a compreensão de alguns aspectos da história da África. Isso significa ainda pensar no desafio que é, para os educadores, conhecer essas obras tão carregadas de significado. Ou seja, para ensinar conteúdos da literatura africana é inquestionável a necessidade de muito estudo por parte dos educadores, pois, como Noémia de Sousa denuncia, foram anos de “indiferença assassina”. A voz é o grito que rompe com a indiferença. Noémia de Sousa reconhece a importância de se fazer ouvir a voz de um povo. A voz do povo é a voz da autora; uma voz que Noémia soube com fazer materializar. Sem a influência da diversidade linguística de seu povo, sua poesia não teria o mesmo vigor, e hoje teria se transformado em “letra morta”, sem a genuinidade do contexto histórico e social em que emergiu.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Crenças e atitudes linguísticas**: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Estudos Linguísticos, São Paulo, 37 (2): 105-112, maio-ago. 2008 105

ASSIS JUNIOR, A. **Dicionário Kimbundu-Português**. Luanda: Angente Santos, 1967.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

CARVALHO A. A. de, & RIBEIRO E. (2018). **Noémia de Sousa, A “Cantadora Dos Esquecidos” na Moçambique Colonizada (1948-1951)**. Revista (Entre Parênteses), 6(2). Disponível em: <https://doi.org/10.32988/rep.v2i6.808>. Acesso em 03 nov. 2020.

PISSURNO, Karen Cristina Da Silva. O perfil multilíngue de Moçambique, 1n: BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Duas Variedades Africanas do Português: Variáveis Fonético-Fonológicas e Morfossintáticas**. 1. ed. São Paulo: Buchler, 2018.

POSSENTI, Sírío. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 2002.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. **Noémia de Sousa: Poesia de Combate em Moçambique**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1, 2010

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática. 2005.

SANT’ANA. Jaqueline Britto. **O discurso poético de Noémia de Sousa: Resistência, poder e subalternidade**. Kalíope, São Paulo, ano 5, n. 10, p. 70-79 ago./dez., 2009

SECCO, Carmen Lucia Tindó. “Noémia de Sousa, grande dama da poesia moçambicana”. Prefácio in: SOUSA, Noémia. **Sangue negro**. Ilustrações de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2016. (Série Vozes da África).

SOUZA, Noémia. **Sangue negro**. Ilustrações de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2016. (Série Vozes da África).

TIMBANE, A. A. (2018). **A Variação Linguística do Português Moçambicano: uma Análise Sociolinguística da Variedade em Uso**. Revista Internacional em Língua Portuguesa, (32), 19-38. Disponível em: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2017.32/pp.19-38>. Acesso em: 26 out. 2020.

CAPÍTULO 6

ALGUMAS REFLEXÕES E PROGRAMAS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Greice Castela TORRENTES

José Vinicius Gouveia TORRENTES

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre o ensino remoto emergencial no ensino superior neste momento tão ímpar e inesperado, gerado pela pandemia da Covid-19. Também descrevemos brevemente os programas *Edmodo*, *Google Classroom*, *Google Forms* e *Mentimeter*, e apresentamos suas potencialidades para que os docentes possam vislumbrar possíveis usos em suas aulas. São reflexões concomitantes com uma realidade que se impõe ao ensino de uma forma geral, e que ecoa também no ensino superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e no Centro Universitário FAG estão sendo promovidas discussões intensas sobre como articular, em aulas remotas e síncronas, teoria e prática. À medida que as discussões avançam, fica sempre evidente que é preciso considerar como o corpo docente está lidando com esse novo contexto tão distante da realidade da educação superior até então e que programas podem contribuir para o ensino remoto e para um ensino híbrido.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Primeiramente, é importante destacar que, como explica Behar (2020), ensino remoto emergencial e educação a distância não são sinônimos:

O termo "remoto" significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente. [...] Por outro lado, a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente (BEHAR, 2020, s/p).

A modalidade remota e síncrona exige tentativas de resolução. Como observa Silva (2020):

Engajar estudantes em um contexto normal é um desafio para os professores, isso se agrava em tempos atípicos como o da pandemia da COVID-19, principalmente quando grande parte dos docentes não passou por processos formativos que pudessem prepará-los para a EAD (SILVA, 2020, p. 69).

Sem uma formação adequada e uma realidade social e mesmo estrutural (acesso à *internet* precário e não acessível a todos) ideais, a dinâmica de trabalho fica confinada ao engajamento dos docentes e discentes (daqueles que podem se inserir nesse processo).

Bastos e Boscarioli (2020) alertam para lacuna na formação docente para lidar com as aulas nesse contexto:

O que vemos hoje são professores angustiados, tentando produzir conteúdos em formatos até então não [ou pouco] explorados, sem a certeza de sua efetividade e se alcançarão todo o seu alunado. Mesmo que estejamos pensando em conteúdos de acesso remoto e temporário, e não na concepção complexa da modalidade de Educação a Distância, vê-se que há uma lacuna na formação e prática desses professores (BASTOS; BOSCARIOLI, 2020, s/p).

Sem dúvidas, é imprescindível que haja a preparação dos professores para lidarem com as tecnologias desde sua formação inicial, mas também na formação continuada (CASTELA, 2012).

Com relação às aulas assíncronas e síncronas, há situações de adaptação diferentes e que exigem esforços e conhecimento do docente e do discente. Nesse momento que estamos vivenciando, temos visto que paira sobre vários professores um sentimento de incerteza sobre a eficácia do

ensino-aprendizagem em aulas remotas e síncronas, devido a interações por *chats* e a falta de *feedback visual*, pelo fato de muitos alunos não terem câmera ou mantê-la desligada durante as aulas. No entanto, consideramos, como Arruda (2020), que ainda é melhor estarmos ensinando remotamente do que estar sem vínculo com os alunos:

Podemos afirmar, portanto, que a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. A resposta em contrário pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir (ARRUDA, 2020, p. 266).

Como se trata de uma situação praticamente atípica, Rocha e Ferreira (2020) sugerem a realização de uma pesquisa que permita comparar o desempenho dos alunos em aulas presenciais com e sem o uso da plataforma *Moodle*, integrando estratégias de engajamento que os docentes desenvolvam durante este período de ensino remoto emergencial.

Novos estudos podem considerar a aplicação e integração com novas estratégias de engajamento que possam ser desenvolvidas pelos professores ainda no período de Pandemia e de suspensão

das aulas, na qual um grupo de estudantes participam de aulas tradicionais e outro grupo de alunos faça uso do Moodle durante suas aulas presenciais, possibilitando, dessa forma, a comparação posterior sobre o desempenho obtido. Além disso, possibilitar o acesso aos conteúdos e atividades pela internet pode otimizar o desempenho dos estudantes (ROCHA; FERREIRA, 2020, p. 58).

Outra questão é que o professor também precisa lidar com adaptações de *slides* e de atividades, como forma de repassar suas reflexões de maneira eficaz e atrativa. Quantas habilidades são necessárias nesse processo? Será que elas podem ser resolvidas com a formação específica para aulas síncronas e remotas, o que ainda não é totalmente possível?

Mallet e Massi (2020) expõem o que estaria funcionando no modo remoto no Insper:

O que temos observado que mais mantém o engajamento dos alunos é a divisão da aula em pequenos momentos diferentes, somando partes expositivas, breves debates e enquetes, por exemplo, tornando as aulas menos cansativas para os alunos, que são colocados, de fato, no centro da aprendizagem (MALLET; MASSI, 2020, s/p).

É preciso considerar a necessidade de os docentes se apropriarem de programas, plataformas e *sites* educacionais para utilizarem em suas aulas, sejam estas remotas ou híbridas, o que passa a ser uma tendência cada vez mais forte daqui para frente. Além disso, quando se pensa em aulas remotas, os alunos devem ser instigados a assumirem papel

mais ativo, uma vez que a interação depende não só da habilidade de lidar com a tecnologia, mas também da habilidade para criar processos de apreensão do conteúdo.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE PROGRAMAS QUE OS DOCENTES PODEM UTILIZAR NO ENSINO REMOTO PRESENCIAL

A partir da pesquisa de pós-doutorado de Castela (2020) e de nossa experiência docente, elencamos a seguir alguns programas que podem ser utilizados em aulas remotas emergenciais, os quais temos utilizado na graduação, pós-graduação e extensão.

Edmodo e *Google Classroom* são duas plataformas de rede social com finalidade educacional, gratuitas e disponíveis em vários idiomas, incluindo o português. Foram criadas para serem utilizadas por professores e estudantes como um espaço de sala de aula virtual com interação, gerenciamento de conteúdos, elaboração, realização e avaliação de atividades.

Essas plataformas possibilitam ao professor:

- Organização da aula remota;
- Criação de turmas;

- Gerenciamento de alunos;
- Disponibilização de conteúdos;
- Elaboração de provas com vários tipos de questões;
- Produção de atividades (para serem enviadas ao professor para correção ou com *feedback* de acertos automático para o aluno);
- Elaboração de tarefas para casa;
- Correção de tarefas;
- Atribuição de notas;
- Comentário sobre atividades realizadas pelos alunos;
- Compartilhamento de conteúdos em vídeo e em outros formatos de arquivo (como DOC e PDF);
- Criação de bibliotecas digitais (repositório para abrigar arquivos como apresentações em *powerpoint*, *e-books*, textos verbais e não verbais);
- Interação por meio de postagens de mensagens;
- Criação de grupos de aprendizagem para trabalhos em grupos;
- Criação de enquetes para ter os *feedbacks* dos alunos;
- Criação de grupos para interagir com outros docentes para compartilhar ideias, atividades e aulas;
- Criação de um calendário com datas de entrega de tarefas e provas.

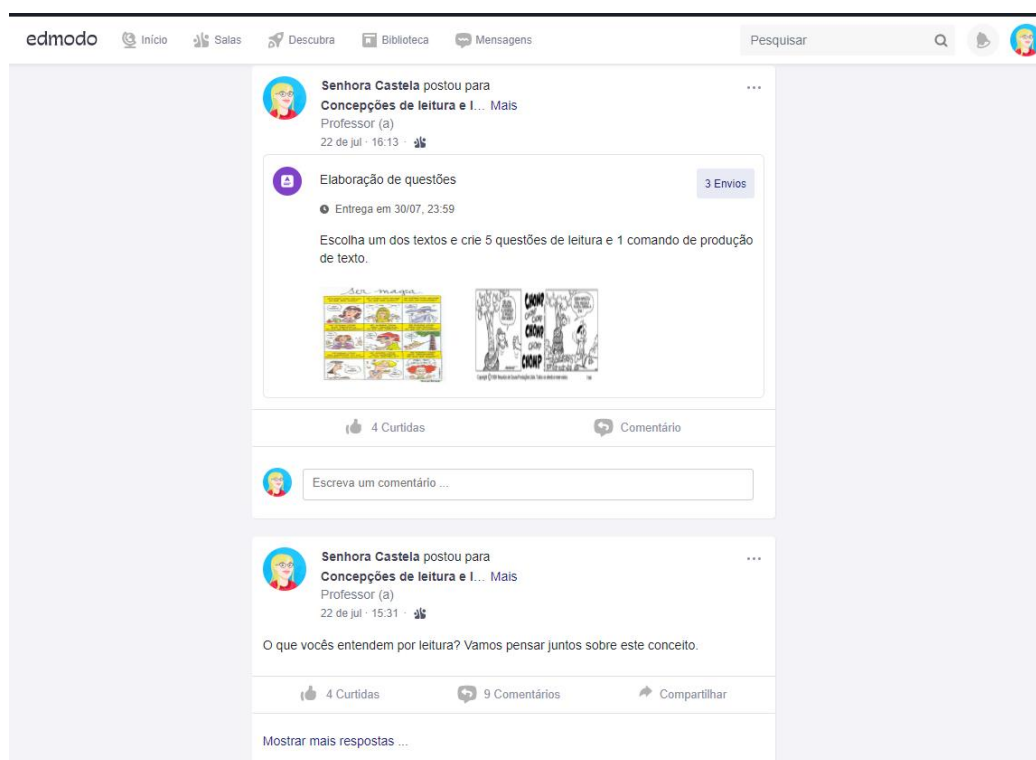
Possibilitam aos alunos:

- Leitura de textos;
- Assistência a vídeos;
- Envio de tarefas e avaliações;
- Realização de atividades;
- Postagem de mensagens/comentários;
- Acesso a *feedbacks*, materiais e calendários.

Na Figura 1, exemplificamos o uso do *Edmodo* na disciplina “Concepções de leitura e de letramentos no ensino

de línguas”, ofertada a alunos do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), na Unioeste, no segundo semestre de 2020, pela professora Greice Castela. Nesta figura, aparece uma atividade de leitura de textos e elaboração de questões e uma pergunta de fórum de discussão.

Figura 1 – Exemplo de atividade e fórum no *Edmodo*

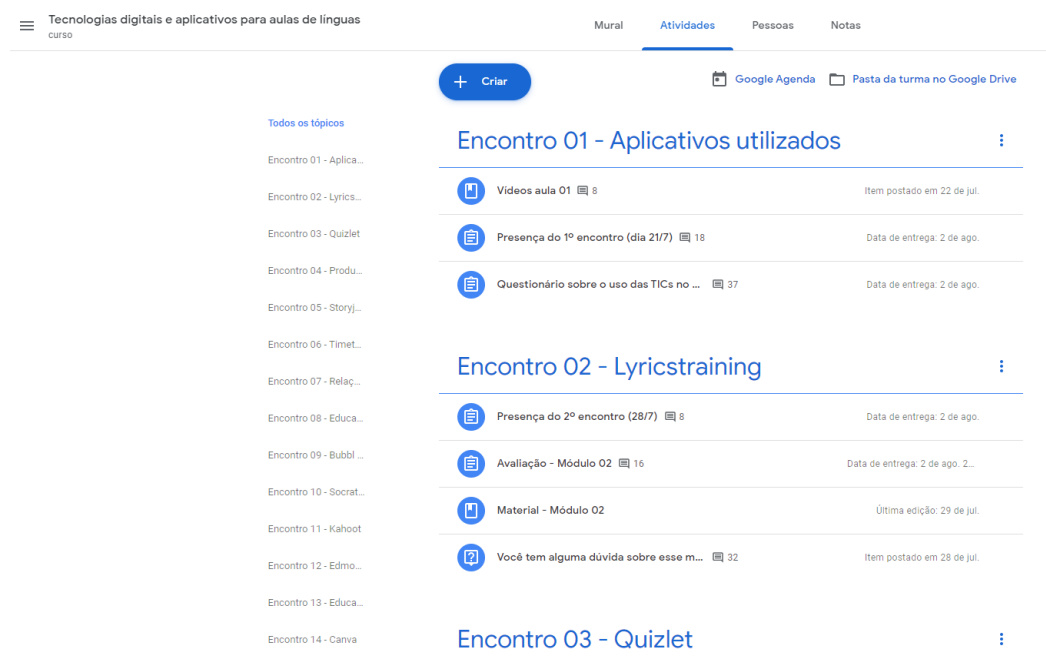


Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 2, apresentamos postagem de vídeos e atividades em uma turma criada no *Google Classroom* para

o curso *online* de extensão “Tecnologias digitais e aplicativos no ensino de línguas”, coordenado pela professora Greice Castela e ofertado no segundo semestre de 2020 a docentes de línguas de vários níveis de ensino, a fim de contribuir para que possam aprender a manusear e a utilizar com fins pedagógicos 16 programas nas aulas, bem como refletir sobre as tecnologias na educação.

Figura 2 – Exemplo de postagens e atividades no *Google Classroom*



Fonte: Arquivo pessoal

Google Forms é um programa que permite elaborar provas, atividades e questionários de pesquisa.

Possibilidades pedagógicas:

- Elaboração e aplicação de questionários;
- Obtenção de um perfil da turma e de seus interesses para organizar as aulas, e fazer a avaliação do grupo em relação à disciplina;
- Realização de pesquisas que envolvam a comunidade escolar e/ou a comunidade externa;
- Administração de pesquisas e questionários devido à visualização de todas as respostas dadas a cada pergunta, inclusive com gráficos e porcentagens, e visualização de todas as respostas dadas por pessoa;
- Elaboração e aplicação de atividades sobre textos verbais ou não verbais (imagens estáticas ou vídeos);
- Elaboração de questões abertas e de múltipla escolha;
- Elaboração de provas;
- Visualização das respostas por questão ou por aluno, com dados em gráficos e porcentagens;
- Favorece uma avaliação formativa, pois o professor visualiza o que seu grupo mais errou e acertou, podendo reorganizar sua aula a partir disso;
- Contribui para organização de dados para análise das respostas.

Na Figura 3, aparecem algumas questões abertas e de múltipla escolha, que foram elaboradas utilizando este programa. Na figura 4, demonstramos duas maneiras de apresentação das respostas dadas a duas perguntas respondidas por docentes de línguas a um questionário de pesquisa elaborado e aplicado utilizando este programa.

Figura 3 – Exemplo de questionário elaborado no *Google Forms*

Ensino de línguas estrangeiras com uso de tecnologias digit

Perguntas Respostas 11

Perfil do docente

Descrição (opcional)

Cidade e estado em que trabalha. *

Exemplo: Cascavel-PR

Texto de resposta curta

Qual o seu gênero? *

☐ Feminino

☐ Masculino

Qual a sua idade? *

Texto de resposta curta

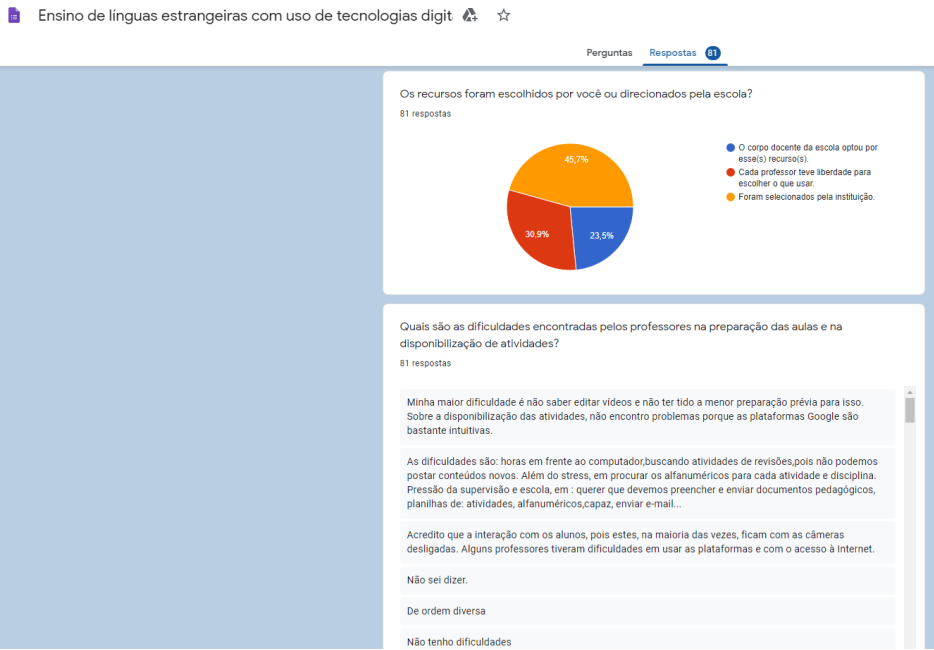
Forma contratual de trabalho: *

☐ Concursado

☐ Temporário

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Exemplo de visualização de respostas a duas perguntas no *Google Forms*



Fonte: Arquivo pessoal

Mentimeter é um programa que permite criar *slides* e questões para os estudantes responderem *online* na aula e que exibe as respostas dadas, pelos estudantes, em tempo real, em diferentes formatos.

O programa está disponível em inglês e é bem simples de usar. É necessário que o docente esteja com o programa aberto e tanto ele como os alunos precisam ter acesso à *Internet* no momento da aula, seja presencial ou remota.

Na versão gratuita, o professor pode utilizar para cada apresentação duas questões *online*. O programa permite importar arquivo de *Powerpoint*, *Keynote* ou *Google Apresentações*, ou criar os *slides* diretamente nele. O professor pode permitir que os alunos escolham mais de uma opção ou somente uma, e optar por projetar a resposta correta depois dos alunos responderem.

Os estudantes acessam o aplicativo utilizando o *site* <www.menti.com> ou realizando a leitura de *QR Code* gerado pelo programa e disponibilizado pelo docente. Os alunos respondem as questões *online* no momento da apresentação dos *slides* pelo professor e o programa apresenta os resultados

na hora no formato que este escolheu previamente (por exemplo, nuvem de palavras e gráficos).

Este programa apresenta possibilidades pedagógicas, como:

- a) a criação e projeção de *slides* com questões para os alunos responderem *online* no momento de sua exibição na aula;
- b) a utilização de *slides* com questões como:
 - atividade de introdução de algum tema,
 - sondagem sobre perfil dos alunos,
 - ativação de conhecimento prévio dos estudantes,
 - identificação de gostos e opiniões dos estudantes,
 - atividade de pré-leitura com formulação de hipóteses sobre um texto a partir de sua parte não verbal ou de seu título,
 - realização de competição de quem responde certo mais rápido;
- c) a apresentação dos resultados das respostas imediatamente no formato em que o docente escolheu previamente (gráficos, percentuais, nuvem de palavras, entre outras opções).

A seguir, na Figura 5, apresentamos um exemplo de pergunta utilizada em uma palestra *online*ⁱ com respostas dadas por alguns participantes em formato de nuvem de palavras e, na Figura 6, as respostas deles a outra questão aparecem em formato de gráfico.

Figura 5 – Exemplo de uso do *Mentimeter* - pergunta com respostas em formato de nuvem de palavras



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – Exemplo de uso do *Mentimeter* - pergunta com respostas em formato de gráfico



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que há um estigma de que a qualidade das aulas remotas e a distância sejam inferiores às presenciais. Claro que a pandemia trouxe a urgência da utilização, pelos docentes, de programas e recursos tecnológicos até então, muitas vezes, conhecidos apenas de ouvir falar ou tiveram que descobrir e aprender a utilizar alguns para dar conta da tarefa que lhes foi incumbida. Essa experiência com certeza será aprimorada, gerará pesquisa-ação sobre essas práticas e contribuirá para que as novas tecnologias se façam mais presentes no currículo e nas aulas dos cursos de licenciatura.

É preciso ponderar que se trata de um longo caminho para a educação superior na instância do público, pois ainda há muitos discentes com dificuldade de acesso a equipamentos para acesso e à *Internet* de boa velocidade. Ainda é preciso pensar nos alunos portadores de deficiência e na especificidade de cada área do conhecimento.

Parece necessário que se implantem políticas públicas que assegurem acesso universal aos bens que envolvem o aprendizado, mesmo que híbrido. Também é preciso refletir sobre como lidar com a verificação da

eficácia do processo ensino-aprendizagem, por um lado, nesse momento emergencial, em que há pouco tempo ou mesmo nenhum tempo para reflexão sobre uma demanda tão expressiva de aulas ministradas a partir de programas para ensino a distância; e por outro, sobre como seriam planejadas aulas híbridas.

No entanto, cremos que o futuro aponta para um ensino híbrido nas aulas, que mescla parte presencial com parte *online*. E que o ensino remoto emergencial acelerou esse processo, pois mostra que, mesmo as condições de ensino e aprendizagem, neste tempo, não sendo as ideais, vislumbram-se várias potencialidades que as tecnologias digitais podem trazer para a educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BASTOS, Thais Basem Mendes Corrêa; BOSCAROLI, Clodis. Os Professores do Ensino Básico e as Tecnologias Digitais: Uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, abril 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/22/professores-do-ensino-basico-e-as-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *Jornal da universidade*. UFRGS, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CASTELA, Greice da Silva. O letramento digital na formação docente: reflexões e lacunas relegadas à formação continuada. In: COSTA-HÜBBES, Terezinha da Conceição; DAL MOLIN, Beatriz Helena (Orgs.). *Formação continuada em ação: da base teórica ao domínio tecnológico*. 1. ed. Cascavel: Edunioeste, 2012. p. 241-256.

CASTELA, Greice da Silva. *Programas e aplicativos para criação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem: do mapeamento do que existe a possibilidades pedagógicas em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Relatório final da pesquisa de pós-doutorado. Rio de Janeiro, UERJ, maio 2020.*

MALLET, Débora; MASSI, Juliana. Webinar debate os desafios e aprendizados da migração das aulas para o modelo remoto. *Inspere*, 5 maio 2020. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/modelo-remoto-webinar/#:~:text=%E2%80%9CO%20que%20temos%20observado%20que,%2C%20no%20centro%20da%20aprendizagem%E2%80%9D>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

ROCHA, Daniel dos Santos; FERREIRA, Leandro Araujo. Eficácia das atividades remotas por meio do moodle no ensino técnico integrado ao ensino médio em meio a pandemia de Covid-19. *In*: COSTA, Gercimar Martins Cabral (Org.). *Estratégias e práticas para atividades a distância: vivências, recursos e possibilidades*. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. p. 50-59.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVA, Denis Antônio. Edpuzzle: uma estratégia de engajamento discente por meio de vídeos interativos em aulas on-line. *In*: COSTA, Gercimar Martins Cabral (Org.). *Estratégias e práticas para atividades a distância: vivências, recursos e possibilidades*. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. p. 62-71.

CAPÍTULO 7

DA LÍNGUA AO DISCURSO: DA "IMPERFEIÇÃO DA LINGUAGEM" AO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO

Alex Sandro de Araujo CARMO

UMA CRÍTICA DE PÊCHEUX À FILOSOFIA DA LINGUAGEM

A linguagem sempre joga com os elementos constitutivos dos efeitos de sentido, que são, ora explícitos, ora implícitos. Há muitos conceitos para estes elementos: *doxa*, *lastro cultural*, *"apoio coral"*, *memória discursiva*, *interdiscurso*, *etc.*; cada um com suas nuances próprias (referentes ao arcabouço teórico da área de conhecimento de que provêm) e com uma característica em comum (corresponder ao que não foi dito/escrito, porém, compreendido ou utilizado como conhecimento anterior).

Nesse sentido, destaca-se que uma das proposições básicas da Análise de Discurso de linha francesa (doravante, AD) é que o sentido, ou melhor, o efeito de sentido não é prévio ao discurso. A produção/reprodução de um discurso se dá por dois fatores: por paráfrase e por polissemia, sempre embasadas num discurso prévio.

Segundo Orlandi (1996, p. 19), de forma geral, "Da observação da linguagem em seu contexto, [...], podemos dizer que a produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico". Para essa autora (1996, p. 20), a paráfrase é a

matriz do sentido, “é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas”; e a polissemia a fonte de linguagem “responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos”.

A tensão entre esses processos é que constitui as várias instâncias da linguagem. Essa tensão representa “o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado, e aquilo que, no domínio do múltiplo, tem de se garantir, se legitimar, se institucionalizar”.

Desta forma, o discurso, pelo menos, neste estudo, será entendido como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 2009). É importante ressaltar que um discurso, segundo Pêcheux (1993a, p. 77), é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas, ou seja, todo processo discursivo é sustentado por uma posição e um posicionamento dados. Por exemplo, as promessas e denúncias de um político não possuem o mesmo estatuto conforme a posição e o posicionamento que ele ocupa no cenário político.

Porém, deve-se dizer que, embora existam várias posições e posicionamentos que possam ser ocupados, um discurso não possibilita qualquer tipo de leitura, pois, o discurso é também (e, acima de tudo, talvez) uma contenção

de leitura; não se pode ler um discurso de direita com o filtro de leitura de um discurso de esquerda e esperar encontrar os mesmos efeitos de sentido se o filtro fosse de direita. Ou seja, lê-se um discurso de direita com um “filtro” de leitura de discurso de direita e um de esquerda com um filtro de leitura de esquerda.

Para Franciele Orsatto (2009, p. 25), ao se analisar o discurso a partir da articulação entre os elementos linguísticos que compõem os enunciados e a sua exterioridade constitutiva, “a AD fornece as bases para uma leitura que rompe com a ideia de sentido único como projeto de um autor e coloca em cena a noção de efeitos de sentido, apontando para o fato de que os sentidos não são dados independentemente”, mas “são construídos a partir de uma relação complexa entre formações discursivas inscritas na história que sustentam o dizer”.

Pode-se ver, então, que o discurso utiliza a língua para se constituir, mas não é constituído apenas pela língua. Para Pêcheux (2009, p. 81), o discurso é a articulação de processos linguísticos e processos discursivos. Esse autor, ao opor base linguística e processos discursivos, destaca que o sistema linguístico é dotado de uma autonomia relativa que o submete

a leis internas e que os processos discursivos se desenvolvem sobre essas leis internas de funcionamento da língua.

A língua, para Pêcheux (2009, p. 81-82), “se apresenta, [...], como *base* comum de *processos* discursivos diferenciados” (itálicos do autor). Esse autor aponta ainda que o sistema linguístico não é utilizado acidentalmente pelos sujeitos falantes. Assim, os processos discursivos não podem ser vistos “enquanto expressões de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos”.

Pêcheux, para explicar como os processos discursivos se constituem, procura mostrar a natureza material do sentido se valendo de estudos linguísticos acerca das relativas explicativas (apositivas) e determinativas (restritivas). Ele procura mostrar que uma teoria materialista do discurso deveria consistir em puxar a linguística para fora de seu domínio. Assim, trabalhando com a relação explicação/determinação, ele constitui esse pano de fundo de reflexão filosófica, cuja intenção é abrir campos de questões por meio da relação entre os objetos científicos da Linguística e os objetos da ciência das Formações Sociais.

Para Pêcheux (2009), como dito, a língua se apresenta como base comum de processos discursivos diferenciados, que são compreendidos à medida que os processos ideológicos simulam os processos científicos. O autor apresenta a oposição discurso/língua, mostrando que a base linguística (estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas) possui leis internas que constituem o objeto da Linguística e que, sobre essas leis internas, desenvolvem-se os processos discursivos.

Assim, Pêcheux demonstra que, para uma teoria materialista do discurso, cujo intuito é chegar à materialidade do sentido, a explicação e a determinação, por exemplo, que servem como referência para estudar a base comum em que os processos discursivos se constituem, devem ser estudadas à luz de práticas discursivas.

Pêcheux (2009), a partir do exemplo de Frege, *“Aquele que descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias morreu na miséria”*, mostra que, para este autor, o funcionamento da língua tem alguma coisa a ver com o funcionamento do que ele chama o “pensamento” e que o funcionamento da língua induz no “pensamento” uma ilusão.

A ilusão, para Frege, nada mais é do que o aparecimento de um enunciado implícito que sustenta e completa o “pensamento”, isto é, é o aparecimento de um enunciado que não está presente no intradiscurso, mas que, no entanto, sustenta e completa o sentido do enunciado. Se, para Frege, as ilusões da linguagem são resultantes das armadilhas e equívocos da linguagem “natural”, para Pêcheux, trata-se de mostrar que, quando se diz o que se diz (o *construído*), aquilo já havia sido *pensado antes, em outro lugar e independentemente*.

Pode-se ver que, para Frege, a linguagem natural seria imperfeita. O autor buscou desenvolver uma ideografia, isto é, uma linguagem simbólica que tivesse como objetivo substituir a linguagem natural. Para ele (1978), a ideografia deveria substituir uma linguagem natural face à imperfeição e à insuficiência desta para usos científicos. A ideografia desenvolvida por Frege não pretendia suplantar a linguagem natural e ordinária. A ideografia seria utilizada para fins científicos e não para o cotidiano.

Segundo Frege (1978, p. 63), as linguagens naturais não possuem palavras ou expressões que pertençam a uma totalidade perfeita de sinais, isto é, um sentido sem ambiguidade: “as linguagens naturais não satisfazem a esta

exigência e deve-se ficar satisfeito se a mesma palavra tiver sempre o mesmo sentido num mesmo contexto”.

A ideografia desenvolvida pelo autor procurou criar expressões gramaticalmente bem construídas e que, por isso, não contivessem ambiguidades. Ou seja, a ideografia é uma linguagem artificial que desenvolve expressões com um único sentido e sem ambiguidades.

Para Frege (1978), em uma linguagem artificial bem feita, o sentido pode ser considerado como pensamento e a referência como valor de verdade de um enunciado. No entanto, em uma linguagem natural, pode ocorrer o caso de sentenças subordinadas nas quais não se tenha nem o pensamento como sentido e nem um valor de verdade como referência. Retomando o exemplo *“Aquele que descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias morreu na miséria”*: neste enunciado, a subordinada *“que descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias”* não indica um pensamento completo, pois, se o fizesse, essa subordinada poderia ser descrita por um enunciado independente, como nos casos das relativas explicativas, cuja supressão da subordinada não altera o sentido da principal.

Pode-se ver, assim, que a principal *“Aquele morreu na miséria”* não possui um sentido completo. Para que esse

enunciado em seu todo adquira sentido, é preciso a intervenção de um enunciado que produza uma ilusão no pensamento. Esse enunciado, ou seja, a ilusão de que fala Frege pode ser descrita como: *existiu alguém que descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias*.

Pode-se ver que somente o enunciado, em nível de intradiscurso, não é suficiente para a compreensão do sentido. Segundo Frege (1978, p. 75), “As linguagens têm o defeito de originar expressões que, por sua forma gramatical, parecem destinadas a designar um objeto, mas que em casos especiais não o realizam, pois para isto se requer a verdade de uma sentença”. A verdade exigida pelo enunciado para fazer sentido seria a ilusão denunciativa da imperfeição da linguagem natural, que corresponderia um enunciado implícito que sustenta os efeitos de sentido do enunciado.

No entanto, até mesmo nas relativas explicativas ocorre o aparecimento desse enunciado implícito, dessa verdade implícita. Observe-se outro exemplo de Frege (1978, p. 80): *“Napoleão, que reconheceu o perigo para seu flanco direito, comandou pessoalmente sua guarda contra a posição inimiga”*. Neste enunciado, dois pensamentos podem ser descritos: i) *Napoleão reconheceu o perigo para seu flanco*

direito; ii) Napoleão comandou pessoalmente sua guarda contra a posição inimiga. Pode-se ver que esse enunciado, além de possuir dois pensamentos, faz aparecer um terceiro. Esse pensamento implícito é responsável pela implicação do reconhecimento do perigo como causa da decisão de Napoleão comandar pessoalmente sua guarda contra a posição inimiga. Como se pode observar, tanto nas determinativas quanto nas explicativas a linguagem natural não produz enunciados que possuam um sentido perfeito e sem ambiguidades.

Para Frege (1978, p. 76), em uma “linguagem logicamente perfeita (uma ideografia), deve-se exigir que toda expressão construída [...], a partir de sinais previamente introduzidos, e de maneira gramaticalmente correta, designe, de fato, um objeto, e que nenhum sinal seja introduzido [...] sem que lhe seja assegurada uma referência”.

Pode-se dizer que, para criar essa linguagem artificial sem ambiguidades ou defeitos, na esteira de Frege, é preciso construir enunciados que não possuam o enunciado implícito que sustenta o sentido do enunciado em seu todo. Assim, chegar-se-ia a relativas determinativas de apenas um pensamento e relativas explicativas com dois pensamentos;

essas relativas não teriam lugar para a ambiguidade, ou seja, não teriam lugar para a imperfeição da linguagem, no sentido fregeano do termo.

DA IMPERFEIÇÃO DA LINGUAGEM AO QUE FOI FALADO ANTES

Pêcheux (2009), em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, ao mostrar o percurso para o desenvolvimento de uma teoria materialista do discurso, critica certas posições do idealismo (concepção filosófica, descrita pelo autor, que sustenta o Realismo Metafísico, corrente que prega uma teoria do conhecimento universal desligada de qualquer contexto; esta corrente estaria voltada para a subjetividade; e o Empirismo Lógico, corrente com que a teoria do conhecimento seria subordinada à retórica e não se poderia chegar à realidade objetiva; essa corrente seria marcada por procedimentos lógicos.), que apenas afirmariam o óbvio em relação ao saber.

Para alicerçar a crítica que faz ao Idealismo, Pêcheux busca no par explicação/determinação, que, de acordo com ele, articula o lógico-linguístico, a sua referência para estudar a base comum em que certos processos, nocionais ou

conceptuais, constituem-se como processos discursivos, com o intuito de trabalhar o caráter material do sentido. Para se entender o caráter material do sentido, é preciso compreender que a discursividade é a materialização de processos discursivos (quer dizer, é a construção do texto, do discurso, ao nível do intradiscurso). É pela discursividade que se pode apreender a forma-sujeito do discurso e se detectar o caráter material do sentido, que é objetivo e se revela por meio da interdiscursividade.

Dada a proposta para uma teoria materialista do discurso, Pêcheux (2009), ao mostrar algumas características da relação explicação/determinação, busca no “pré-construído” uma forma de criticar as posições teóricas de Frege acerca do funcionamento da língua (ou seja, das questões de “pensamento” e de “ilusão”):

a ‘ilusão’ de que fala Frege não é o puro e simples efeito de um fenômeno sintático que constitui uma ‘imperfeição da linguagem’: o fenômeno sintático da relativa determinativa é, ao contrário, a condição formal de um efeito de sentido cuja causa material se assenta, de fato, na relação dissimétrica por discrepância entre dois ‘domínios de pensamento’, de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos ‘pré-construído’, isto é, *como se esse elemento já se encontrasse aí*. (PÊCHEUX, 2009, 89 - itálicos do autor).

A partir da crítica a Frege, Pêcheux (2009) traz para o campo teórico da AD a noção de pré-construído, mostrando

sua pertinência para o estudo da materialidade dos sentidos. Antes de trabalhar este conceito, acredita-se ser necessário a explicação de outros conceitos e termos da AD, que são indispensáveis para compreender que o discurso é sempre anterior e exterior ao sujeito.

Pêcheux (2009), ao descrever o funcionamento das relativas explicativas e determinativas, procura mostrar que, pelo funcionamento do pré-construído, o enunciado implícito que sustenta a articulação do que é dito não pode ser caracterizado como uma imperfeição da linguagem, mas como a atuação de um terceiro elemento, elemento que não é nem lógico nem linguístico e que é descrito por Pêcheux como “o pensável”. Esse terceiro elemento “constitui, estritamente falando, o objeto do presente trabalho [*Semântica e Discurso*], sob a forma de uma abordagem teórico materialista do *funcionamento das representações e do “pensamento” nos processos discursivos*” (PÊCHEUX, 2009, p. 115 – itálicos do autor).

Pêcheux, ao trabalhar com as relativas, mostra que tanto Frege quanto outros autores idealistas não reconhecem a atuação do ideológico para o mascaramento do caráter material do sentido. Pode-se dizer que o desconhecimento ideológico é o ponto central do Idealismo,

tanto para o Realismo Metafísico, quanto para o Empirismo Lógico. Ou seja, essas correntes idealistas não reconhecem a atuação e a determinação da Ideologia na produção/reprodução dos saberes.

Em relação às relativas explicativas e determinativas, Pêcheux (2009) ainda aponta que, pelo fato de a linguagem ser opaca e dado o mascaramento do caráter material do sentido, só se pode dizer se uma relativa é explicativa ou determinativa, se for observada a tomada de posição e o posicionamento por parte do sujeito falante, isto é, se for observada a dependência dos elementos constitutivos de um enunciado em relação à FD que os determina. Pêcheux (2009, p. 206) afirma que “nenhuma análise ‘gramatical’ ou ‘lógica’ que tenha por objeto o enunciado em si mesmo permite – com razão – solucionar a questão (lingüística e/ou logicamente) de saber se estamos diante de uma construção determinativa ou, ao contrário, de uma construção explicativa-apositiva”.

Com isso, Pêcheux (2009) mostra que, para saber se uma relativa é explicativa ou determinativa, é preciso reconhecer o funcionamento dos elementos que constituem os enunciados e uma das formas de reconhecer tal funcionamento é saber

qual é o posicionamento, isto é, o ponto de vista que orienta a tomada de posição do sujeito falante.

A tomada de posição que, para Pêcheux (2009), permite saber se uma relativa é explicativa ou determinativa mostra que os “atos de linguagem” traduzem o desconhecimento da determinação do sujeito no discurso. Ou seja, a tomada de posição do sujeito no discurso não pode ser vista com um “ato originário” do sujeito falante, como se ele fosse livre e consciente para escolher ocupar a posição que bem quisesse.

Para Pêcheux (2009, p. 159-160), “a tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso”.

A partir desse ponto, pode-se apontar que os efeitos de sentido não se processam no sujeito, isto é, na forma-sujeito do idealismo. Pêcheux (2009, p. 145), ao criticar a forma-sujeito do idealismo, diz que, “sob a evidência de que ‘eu sou realmente eu’ (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas ‘idéias’, minhas intenções e meus compromissos), há o processo de interpelação-identificação que produz o sujeito”.

Em outras palavras, o sujeito é constituído por dois fatores fundamentais, isto é, ele é formado pelo

esquecimento e pela identificação com uma FD dada que se revela no interdiscurso e que produz o assujeitamento por meio do recurso ao já-dito. O sujeito, como já dito, é constituído pelo “esquecimento” daquilo que o determina. Portanto, o dizer do sujeito é “invadido/atravessado” por outros dizeres. No entanto, esses *outros dizeres* se encontram apagados/esquecidos para e/ou pelo sujeito.

Para Pêcheux e Fuchs (1993, p. 169), todo enunciado, para ser dotado de “sentido”, precisa necessariamente pertencer a uma FD, e é “este fato [...] que se acha recalcado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na *fonte do sentido*, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente”.

Recusando a forma-sujeito do idealismo, Pêcheux (2009) defende que o sentido se estabelece em relações de substituição e paráfrase e que isso pode ocorrer por equivalência ou por implicação. Pêcheux (2009, p. 151) afirma que “essa possibilidade de substituição pode tomar duas formas fundamentais: a da *equivalência* – ou possibilidade de substituição simétrica –, tal que dois elementos substituíveis A e B ‘possuam o mesmo sentido’ na formação discursiva considerada, e a da *implicação* – ou possibilidade de substituição orientada –, tal que a relação

de substituição A ► B não seja a mesma que a relação de substituição B ► A".

Uma substituição por equivalência, em um discurso dado, pode ser vista como em "*o iogurte estava delicioso*" sendo trocado por "*o iogurte estava gostoso*". Observa-se que os termos *delicioso* e *gostoso* são equivalentes em relação ao sabor e ao prazer proporcionado pelo consumo do iogurte, haja vista que os efeitos de sentido desses termos são sustentados por uma mesma FD. Porém, em relação à substituição por implicação seria necessário o encadeamento por meio de transversalidade, isto é, seria necessário o aparecimento de um discurso-transverso.

Segundo Pêcheux (2009, p. 154), "*o interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como 'sujeito falante', com a formação discursiva que o assujeita".

Outras peculiaridades que visam a esclarecer o discurso-transverso são apontadas por Possenti. Segundo este autor (2005, p. 386), há duas características marcantes a serem levadas em consideração, "(a) há uma semelhança

entre os discursos transversos e os implícitos – em ambos os casos, algo que não é dito é, no entanto ‘compreendido’”; e “(b) há uma diferença importante entre ambos: no caso dos implícitos, a descoberta do sentido ‘não-dito’ depende em boa medida de um conhecimento de um contexto, de um *script* ou *frame* – exemplos clássicos de implícitos: diz-se *são 12 horas* para significar *está na hora do almoço*”; já os exemplos de “discurso transverso são retirados de discursos mais estabilizados [...]. Por isso, nesse último caso, a compreensão do ‘não-dito’ depende do conhecimento de relações solidamente estabelecidas em um campo de saber”.

Pode-se dizer que um discurso-transverso aparece quando uma sequência *Y* atravessa perpendicularmente uma sequência *X*. Observe-se o exemplo de Pêcheux (2009, p. 152-153): no contexto de uma sequência do tipo “constatamos *a/b*”: *passagem de uma corrente elétrica/deflexão do galvanômetro*. Esta sequência, *Y*, que atravessa os substituíveis da sequência *X*, determina que a relação de implicação seja feita de uma forma ou de outra, alterando-se o modo de encadeamento, pode ser: “A *passagem de uma corrente elétrica determina* a deflexão do galvanômetro” ou “A deflexão do galvanômetro *indica* a passagem de uma corrente elétrica”.

Esse atravessamento indica que a sequência *Y* é o discurso-transverso da sequência *X*, pois determina o modelo de encadeamento entre os substituíveis a/b da sequência *X*.

Voltando à questão do sentido, Pêcheux (2009, p. 146 a 149) afirma que o caráter material do sentido depende da formação ideológica e da FD em que ele está inscrito.

Essa dependência ocorre de duas maneiras: a) o sentido não existe na literalidade, ou seja, ele existe, por exemplo, na paráfrase, desde que se utilizem palavras equivalentes de uma mesma FD. Desta forma, o processo discursivo aparece como um sistema de relações de substituição, paráfrase, sinonímia, desde que esta relação seja determinada por uma mesma FD; b) uma FD dissimula sua dependência pela transparência de sentido e disfarça a objetividade material do interdiscurso, que indica que algo foi falado antes, em outro lugar e independentemente.

Pêcheux, em *A Análise de Discurso: três épocas (1983)*, ao descrever a perspectiva da AD-2, mostra que a noção de FD não pode estar separada da noção de interdiscurso (aquilo que fala antes, em outro lugar e independentemente). Para esse autor (1993b, p. 314),

a noção de *formação discursiva* [...], começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu "exterior":

uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “preconstruídos” e de “discursos transversos”). (itálicos do autor).

As FDs não são homogêneas e fechadas em si mesmas, pois, em cada FD, há a presença de elementos provindos de outras FDs. Portanto, o sentido de um enunciado não pode ser literal e fixo, como se ele existisse apenas para um enunciado. Segundo Pêcheux (2009), o sentido de palavras e/ou expressões não é fixo, ou seja, não é literal, isto é, não existe “em si mesmo” como parte constituinte e imutável de palavras e expressões.

Para esse autor (2009, p. 146), o sentido “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. Assim, dentro das formações ideológicas, as palavras recebem o seu sentido das FDs. Isto é,

uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões e proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma

formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”. (PÊCHEUX, 2009, p. 147 - *itálicos do autor*).

Nesse viés, o sentido, definido pelo processo discursivo que lhe cabe, ocorre em termos de efeitos de sentido que se reproduzem a partir de relações de substituição e de paráfrase de palavras e/ou expressões de uma mesma FD. As FDs, segundo este autor, determinam o que pode e o que deve ser dito em uma situação discursiva. Os efeitos de sentido dos enunciados dependem das FDs e da relação que estas mantêm com as formações ideológicas. Pêcheux (2009, p. 149) diz que a transparência do sentido de um enunciado (isto é, suas “evidências naturais”) é determinada por sua dependência em relação ao “todo complexo com dominante” e a este é dado o nome de interdiscurso. Pêcheux (2009), a partir de uma leitura de Althusser, mostra que o “todo complexo com dominante” é um conjunto de aparelhos ideológicos de Estado e esse “conjunto complexo” é regido pela contradição-desigualdade-subordinação. Com isso, Pêcheux indica que os aparelhos ideológicos de Estado (Igreja, Família, Escola, etc.) não fornecem de maneira igual elementos à reprodução/transformação das relações de produção dos discursos, por exemplo.

Para Pêcheux (2009, p. 146), é “a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc.”. A ideologia simula a transparência da linguagem; portanto, o caráter material do sentido de um enunciado é dependente do “todo complexo com dominante”, ou seja, o caráter material do sentido é dependente do interdiscurso:

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Pêcheux (2009) define, então, o interdiscurso como aquilo que *fala sempre antes, em outro lugar e independentemente*. Com essa definição, o autor procura mostrar que o pré-construído, e os seus modos de apresentação (nocional-ideológico e conceptual-científico), é determinado materialmente pela estrutura do interdiscurso.

Pêcheux (2009) defende que Frege, ao examinar o funcionamento das relativas explicativas e determinativas, sugere que a linguagem natural é mal feita e, por isso, cheia de armadilhas e ambiguidades. As imperfeições da

linguagem para Frege, segundo Pêcheux (2009), produziriam uma “ilusão” nos domínios de pensamento.

Pêcheux (2009) mostra que é preciso considerar, para desfazer essa “ilusão”, que há uma separação e uma independência entre o que é pensado e o que está contido no enunciado. Quer dizer, é preciso considerar separadamente o pensamento e o objeto de pensamento.

Pêcheux (2009, p. 88), para exemplificar essa afirmação, valendo-se do enunciado *“aquele que salvou o mundo morrendo na cruz nunca existiu”*, mostra que o objeto de pensamento é pré-existente ao pensamento. Ou seja, nesse enunciado o pensamento pode ser descrito por *“aquele que... nunca existiu”*, sendo o objeto de pensamento o nome próprio Cristo. Assim, pode-se ver o discurso ateu negar o objeto de pensamento que pré-existe ao enunciado. Segundo Pêcheux (2009, p. 89), dever-se-ia considerar que há separação e distância, no enunciado, entre o que é pensado antes, em outro lugar e independentemente e o que está contido em sua afirmação global. O autor (2009, p. 93), concluindo a primeira aproximação do problema do pré-construído, evidencia como característica essencial do conceito, a separação fundamental entre o pensamento e o objeto de pensamento, com a pré-existência do último.

Ainda se valendo do estudo de Frege sobre as relativas explicativas e determinativas, Pêcheux (2009) procura mostrar que, além do efeito de pré-construído, há o efeito de retorno do saber (articulação de enunciados). Primeiramente, Pêcheux (2009) apresenta o retorno do saber como suporte do pensamento por evocação lateral, via oração adjetiva explicativa:

Qualquer que seja o caso, digamos, por enquanto, que, por oposição ao funcionamento do pré-construído – que dá seu objeto ao pensamento sob a modalidade da exterioridade e da pré-existência –, a articulação de asserções [articulação de enunciados], que se apóia sobre o que chamamos o “processo de sustentação”, constitui uma espécie de retorno do saber no pensamento. (PÊCHEUX, 2009, p. 101-102).

O efeito de sustentação realiza a articulação entre os pensamentos constituintes dos enunciados. Veja-se que, segundo Pêcheux (2009), no enunciado *“O gelo, que tem um peso específico inferior ao da água, flutua sobre a água”*, a subordinada explicativa *“que tem um peso específico inferior ao da água”*, pode ser suprimida sem que se altere o sentido global do enunciado. Para o autor (2009, p. 101),

O fato de que a supressão da explicativa não destrói em nada o sentido da proposição de base (aqui: ‘O gelo... flutua sobre a água’) marca claramente seu caráter *incidente*: pode-se dizer que ela constitui a *evocação lateral* daquilo que se sabe a partir de outro lugar e que serve para pensar o objeto da proposição de base. (itálicos do autor).

Pode-se dizer, então, que essa evocação lateral, ou seja, esse retorno do saber incide (atua) no enunciado para lhe completar o sentido. Essa incidência se dá por um processo conceptual mais especializado e estabilizado do que os processos nocionais. Pêcheux (2009) após apresentar o funcionamento do pré-construído e do retorno do saber, questiona-se, se esse duplo funcionamento “lógico-linguístico” é “neutro” em relação à descontinuidade *ciências/ideologias*.

Para Pêcheux, esse duplo funcionamento não é “neutro” e nem indiferente à ideologia. Nas palavras do autor (2009, p. 114), “podemos dizer que ele [funcionamento lógico-linguístico] realiza espontaneamente o acobertamento ideológico da descontinuidade, simulando-a ideologicamente”. Essa simulação se apóia no “pensável”, ou seja, naquele terceiro elemento, nem lógico, nem linguístico, do qual se falou há pouco. Pode-se apontar, então, que o funcionamento do pré-construído e o funcionamento do retorno do saber realizam o acobertamento ideológico do pensável, isto é, realizam o acobertamento ideológico do enunciado

implícito que é utilizado para sustentar o sentido global dos enunciados.

Sabendo que não há sentido literal e pelo fato de o indivíduo ser interpelado em sujeito, pode-se dizer que o pré-construído e o retorno do saber, por serem elementos do interdiscurso, determinam/constituem o sujeito.

Para Pêcheux (2009, p. 150), “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”. Em relação ao esquecimento e à forma-sujeito, pode-se dizer que a forma-sujeito do idealismo procura “absorver-esquecer” o interdiscurso no intradiscurso. Ou seja, a forma-sujeito idealista “simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já dito’ do intradiscurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’” (PÊCHEUX, 2009, p. 154).

O sujeito é constituído pelas determinações que são sempre já esquecidas por ele mesmo. Para ratificar essa afirmação, pode-se apontar que “o sujeito se ‘esquece’ das determinações que o colocaram no lugar em que ele ocupa – entendemos que, sendo ‘sempre-já’ sujeito, ele ‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal” (PÊCHEUX, 2009, p. 158).

Pêcheux (2009, p. 161 a 165) mostra que há dois tipos de esquecimentos inerentes ao sujeito; ele os chama de esquecimento nº 1 e nº 2. O primeiro, da ordem da ideologia, mostra que "o discurso é ocultação do inconsciente". Nas palavras do autor, "o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à formação de uma nova representação, [...], embora sua articulação real com ela seja inconsciente". O outro esquecimento é caracterizado pelo fato de todo sujeito "selecionar", no interior da FD que o domina, certos enunciados e não outros, que estão no mesmo campo daquilo que poderia ser dito.

Entende-se, então, que "o esquecimento nº 2 cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na FD que o domina e que é aí, precisamente, que se apóia sua 'liberdade' de sujeito-falante". Pode-se dizer que essa suposta "liberdade" nada mais é do que as determinações "sempre-já" esquecidas pelo sujeito.

A interpelação do indivíduo em sujeito se dá pela identificação com a formação ideológica e FD que o domina. Essa identificação traz para o sujeito os traços daquilo que o determina. Os traços de identificação são re-inscritos no discurso do sujeito por meio do interdiscurso, enquanto pré-

construído e/ou retorno do saber. No entanto, na esteira de Pêcheux (2009), que aponta não haver discurso científico puro, isto é, não haver nenhum discurso livre de ideologia, nesse estudo, em relação aos traços de identificação re-inscritos no discurso, ou seja, ao funcionamento do pré-construído e ao funcionamento do retorno do saber, trabalhar-se-á apenas com o pré-construído para designar aquilo que foi dito antes, em outro lugar e independentemente, indiferentemente sobre que funcionamento o dizer está ancorado, pois, segundo Pêcheux (2009, p. 235), o interdiscurso, enquanto pré-construído ou retorno do saber, em relação à base linguística, que não imprime sua forma aos processos discursivos, representa a existência determinante do todo completo das formações ideológicas e discursivas que determinam o que pode e o que deve ser dito.

Pode-se entender que, para Pêcheux (2009, p. 149), tanto o pré-construído quanto o retorno do saber, que foram considerados inicialmente como leis psico-lógicas do pensamento, são determinados materialmente na própria estrutura do interdiscurso. Segundo o autor (2009, p. 150-151), quando repelidas as ilusões idealistas das especificidades do pré-construído e do retorno do saber,

estes “aparecem determinando o sujeito, impondo e dissimulando seu assujeitamento sob a aparência da autonomia, isto é, através da estrutura da forma-sujeito.

Portanto, entende-se que basta observar se o pré-construído é proveniente de um funcionamento conceptual, isto é, ancorado em um conhecimento mais especializado e estabilizado ou em um funcionamento nocional menos especializado e estabilizado.

É importante, ainda, para justificar essa posição, apontar o fato de que a teoria materialista do discurso desenvolvida por Pêcheux (2009) tem como ponto de partida, para a compreensão da expressão *“a ideologia é exterioridade”*, as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. Segundo esse autor (2009, p. 172), as condições da reprodução/transformação são econômicas e não-econômicas.

Por isso, a produção histórica de um conhecimento científico não poderia ser pensada como “inovação nas mentalidades”, “criação da imaginação humana”, “desarranjo dos hábitos do pensamento”, mas como efeito de um processo histórico determinado pelo econômico e pelo não-econômico. Resumindo: para Pêcheux (2009), não existe a neutralidade científica. Portanto, não existe um discurso

científico que não seja impregnado por alguma ideologia. Por isso, não se vê a necessidade obrigatória de efetuar uma distinção entre o pré-construído e o retorno do saber.

Outra questão importante indicada por Pêcheux (2009) e que também diz respeito ao funcionamento do pré-construído e do retorno do saber é que os domínios das ciências e da política não são opostos, mas articulados. Portanto, se esses domínios não são opostos, não se precisa, necessariamente, realizar uma disjunção entre o pré-construído e o retorno do saber. O autor destaca, ainda, que toda prática discursiva (científica ou política) está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das FDs.

Para Pêcheux (2009, p. 198), não há práticas discursivas de sujeitos (idealismo). Pensar assim, seria cair no *"Efeito Münchhausen"*. Sobre esse efeito, o autor (2009, p. 141 a 143) indica que a tese "a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos" designa, de forma retroativa, que o sujeito é sempre-já-sujeito, ou seja, o não-sujeito, isto é, o indivíduo é interpelado-constituído em sujeito pela ideologia. Sob essa luz, o apagamento do fato de que o sujeito é resultante de um apagamento necessário no seu próprio interior, fazendo-o se ver como "causa de si", é chamado por Pêcheux de

"Efeito *Münchhausen*", efeito pelo qual se consegue, de modo fantástico, ser criador de si.

Dada a observação de que o sujeito não é criador de si mesmo, Pêcheux (2009, p. 198) mostra que a interpelação do indivíduo em sujeito supõe um desdobramento constitutivo do sujeito do discurso. Esse desdobramento faz aparecer dois termos: um "representa o 'locutor', ou aquele a que se habituou chamar o 'sujeito da enunciação', na medida em que lhe é 'atribuído o encargo pelos conteúdos colocados'"; outro "representa 'o chamado sujeito universal', sujeito da ciência ou do que se pretende como tal".

Para Pêcheux (2009), esse desdobramento pode assumir diferentes modalidades. Dentre elas, destacam-se: a modalidade do bom sujeito, superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento; e a modalidade do mau sujeito, em que o sujeito da enunciação "se volta" contra o sujeito universal por meio de uma "tomada de posição" que consiste em uma *separação* (PÊCHEUX, 2009, p. 199).

Deve-se notar, porém, que o interdiscurso, em relação a estas modalidades, "*continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma formação*

discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite" (PÊCHEUX, 2009, p. 200 - itálicos do autor). Pode-se perceber que, mesmo quando o sujeito se contra-identifica com uma FD dada, ele ainda continua assujeitado. Ou seja, mesmo negando e se posicionando contra o sujeito universal o sujeito do discurso não se torna menos assujeitado, dado que assume um outro posicionamento existente.

Pêcheux (2009), trabalhando com o funcionamento das relativas explicativas e determinativas, constituiu o pano de fundo de uma reflexão filosófica, cuja intenção era abrir campos de questões por meio da relação entre os objetos científicos da Linguística e os objetos científicos da Ciência das Formações Sociais. Ou seja, o autor mostrou que a intervenção da filosofia materialista na Linguística deveria levá-la para fora de seu domínio.

REFERÊNCIAS

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. [Trad. Paulo Alcoforado]. São Paulo: Cultrix, 1978.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

ORSATTO, Franciele de O. **Da aparência de crítica ao silenciamento**: Veja e o discurso sobre o fracasso educacional. Cascavel: 2009. 163 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2009.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. [Trad. Bethânia S. Mariani *et al.*]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993b. p. 311-318.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. [Trad. Bethânia S. Mariani *et al.*]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993a. p. 61-151.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. [Trad. Eni P. Orlandi *et al.*]. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. [Trad. Bethânia S. Mariani *et al.*]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-235.

POSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs). **Introdução à lingüística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005. p. 353-389.

CAPÍTULO 8

ARTE, CULTURA, DESCONSTRUÇÃO, LIBERDADE, RESISTÊNCIA E SOFRIMENTO: OS RETRATOS E AUTORRETRATOS DE FRIDA KAHLO

Paulo FACHIN
Andreia FACHIN

Mulher mexicana e artista, Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón – Frida Kahlo (1907-1954) foi e continua sendo uma das personagens de maior destaque inserida na história do México. Ela se tornou conhecida por conta de um estilo de arte que marcou e chocava a sociedade, pois, por meio de sua obra escrita e pictórica, buscou expressar sentimentos relacionados à dor, ao sofrimento, à resistência, à liberdade e à paixão ligados à arte – escrita e pictórica – e ao esposo, o muralista Diego Rivera. Por meio deste trabalho, buscamos analisar algumas obras da pintora – *Frida Kahlo, Pacho Villa y Adelita* (1927), *Lo que vi en el agua* ou *Lo que me dio el agua* (1938), *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* (1940), *Autorretrato como tehuana* ou *Diego en mi pensamiento* (1943), *El sueño* ou *La cama* (1940) e *El marxismo dará salud a los enfermos* (1954) – discutindo questões que fazem parte da tragicidade, dos horrores físicos vividos pela pintora, do sofrimento, da resistência e da libertação na condição de mulher e sujeito latino-americano, subalterno e oprimido, assim como elementos da cultura mexicana e latino-americana que surgem na produção da arte desencaixando parâmetros estabelecidos, trazendo à tona a própria realidade, a realidade vivida pela pintora mexicana e ilustrada por

meio de seus retratos e autorretratos, distanciando-a do pensamento surrealista da época.

Declarada, definitivamente, como comunista, revolucionária e patriota, a imagem da artista, socialmente construída, é a de uma mulher engajada com a política e à frente do seu tempo, questões reafirmadas nos autorretratos e no diário autobiográfico, pois, por meio da arte, - escrita e pictórica -, buscou desconstruir posturas cristalizadas e tidas como padrão para a época, ou seja, usou a arte para resistir enquanto mulher e na condição de sujeito latino-americano e indígena em um momento em que ser mulher, latino/a ou indígena era fazer parte de um grupo marginalizado, oprimido, sem voz, desrespeitado e desvalorizado. Um momento da história que parece se reescrever hoje em que parte da América Latina está em “chamas” e muitos voltam a idolatrar questões relacionadas ao colonizador, o qual representa o opressor e o explorador, aquele que buscou exterminar a população indígena, bem como todos os elementos de sua cultura.

De acordo com Le Clézio (2010, p. 193-194), “o mundo indígena é a revolta contra a ordem burguesa, contra a ideia de pecado imposta pela religião cristã, contra a hipocrisia puritana e a sujeição ao poder do dinheiro (...) ou da fúria

popular (...)” e, a partir deste pensamento revolucionário, Frida Kahlo e Diego Rivera, por meio da arte, escolhem o mundo indígena e a causa revolucionária como forma de representá-los, buscando resgatar a *mexicanidad* e o sonho de (re)construção nacional. Assim, podemos ilustrar a seguinte questão comentando sobre o indígena e o revolucionário representados nas obras de Kahlo e Rivera,

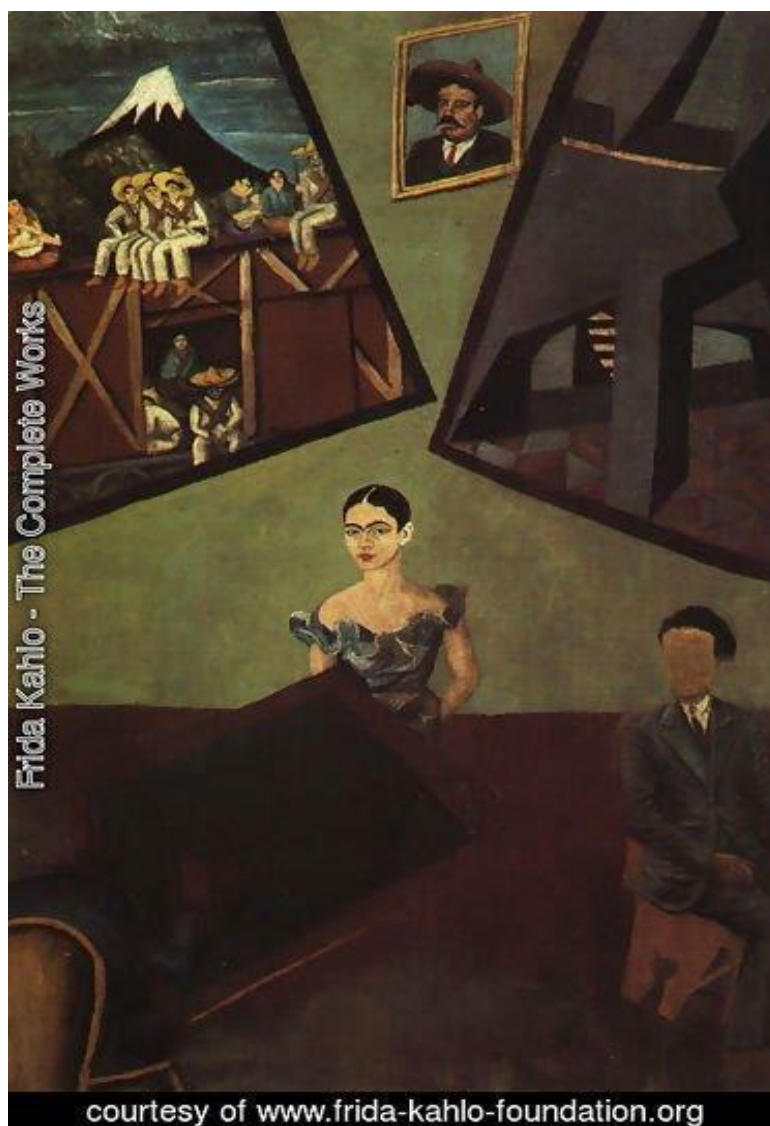
Para Diego, bem como para Frida, é o laço carnal com o mundo indígena que dá sentido as suas vidas, que os une à terra mexicana. (...) Ele não é o único nem o primeiro a escolher o mundo indígena como modelo. (...) Mas Diego é o primeiro a exprimir verdadeiramente o mundo indígena, sua força vital, sua exuberância colorida, seu martírio cotidiano também. (...) É nos afrescos do Ministério da Educação, a partir de 1923, que Rivera mostra o que procura na realidade indígena: o povo oprimido que carrega consigo a revolução, a reconquista de sua liberdade, e ainda, os temas profundos da cultura mexicana (...). (LE CLÉZIO, 2010, p. 192-193).

Este posicionamento de crítica e não aceitação em direção aos ideais relacionados ao tradicional e ao conservadorismo, remetendo a um desejo revolucionário, em busca de uma *mexicanidad* possível, certa dose de uma arte que procura resistir àquilo que está posto, cristalizado, algo que impede interpretações, crítica e múltiplos olhares, ou seja, escrita e arte buscando aproximar o periférico do canônico e vice-versa, ocupando o mesmo discurso de empatia, de valorização e de respeito

nos mais diversos espaços de fala, relacionando-se à crítica e aos estudos pós-coloniais.

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das "minorias". (...) Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma "normalidade" hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política, a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das "racionalizações" da modernidade. (BHABHA, 1998, p. 239).

Distanciando-se de uma compreensão hegemônica, colonialista, imperialista e com o pensamento de nacionalismo, resistência, emancipação cultural e a revolução mexicana "na cabeça", Frida Kahlo produz, em 1927, *Frida Kahlo, Pacho Villa y Adelita*.



Frida Kahlo, Pancho Villa y Adelita (1927) - Disponível em: <https://www.frida-kahlo-foundation.org/Pancho-Villa-And-Adelita-Before-1927.html#263786> Acesso em: 28 mar. 2021.

Obra com um caos aparente, mas a artista mexicana estava consciente e segura sobre o ideal de identidade, sociedade e nação que buscou transmitir por meio deste retrato, uma espécie de manifestação velada e contrária ao sistema social e político daquele momento histórico vivido pelo México, isto é, Kahlo procurou valorizar, além do nacionalismo

mexicano, a cultura de seu país (local), diretamente relacionada ao âmbito latino e ao sujeito indígena.

Na obra, Frida Kahlo aborda questões que estão ligadas à história mexicana e à Adelita (figura do folclore do México), à cultura deste país, à memória e ao tempo, tempo que controla os indivíduos e transcorre enquanto eles (o povo mexicano) estão em busca e lutando pela causa revolucionária, evento que será responsável pelo nascimento de um México considerado moderno e, ao mesmo tempo, vivendo um tempo abstrato que nem sempre pode ser medido, pois não se sabe qual o período necessário para que um acontecimento finalize, neste caso, a revolução.

Um tempo objetivo e subjetivo que, para Le Goff (2013), pode ser sim mensurado se estiver baseado na atividade horária, pois “o sistema horário define um tempo simultaneamente coletivo e individual, suscetível de uma mecanização cada vez mais avançada, mas também de uma manipulação subjetiva muito sutil. (...) A conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos mais importantes aspectos de controle do universo pelo homem”. (LE GOFF, 2013, p. 441-442).

Da mesma forma como na obra *Frida Kahlo, Pacho Villa y Adelita* (1927), a artista mexicana procurou representar a

mexicanidad, o coletivo e o individual, o tempo transcorrido e os elementos da cultura mexicana em outras pinturas, além do sofrimento pessoal, acontecimentos e fracassos destacados no quadro *Lo que vi en el agua*⁵ ou *Lo que me dio el agua*⁶ (1938), trabalho em que ela, segundo Kettenmann (2015, p. 51), “ilustra vários acontecimentos da vida (...) e inclui elementos de outros trabalhos. Frida Kahlo inventou a sua própria linguagem pictórica e muito pessoal, (...) pois ela não se desprende completamente da realidade em nenhum deles”.

Certamente, *Lo que vi en el agua* ou *Lo que me dio el agua* (1938) é um dos quadros mais misteriosos, enigmáticos e complexos, talvez o mais fragmentado e híbrido que a artista tenha produzido, porém uma pintura que tinha especial e inestimável valor e relevância para Frida, em que muitas das obras se misturam em uma só, trazendo memórias, recordações e imagens que fazem referência à sexualidade, à dor, à tragédia e à morte, além de ilustrar aspectos da cultura mexicana e da resistência vivida pela artista que, neste caso, relaciona-se ao corpo, sobrevivendo à tragédia do cotidiano, ao sofrimento e à morte.

⁵ O que eu vi na água. (Tradução nossa).

⁶ O que a água me deu. (Tradução nossa).



Lo que vi en el agua o Lo que me dio el agua (1938) - Disponível em:

<https://www.quatrocinco.com.br/br/artigos/arte/o-nascimento-da-fridolatria> Acesso em: 28 mar. 2021.

A respeito da tragédia e da morte, Seligmann-Silva (2005) nos traz o pensamento de Aristóteles, comentando que,

Na sua definição da tragédia, volta a tematizar a morte – ou o seu espectro –, que é tratada como estado na base desse gênero da poesia: “A tragédia é a *representação* de uma ação nobre, de alguma extensão e completa, em linguagem elevada, cada parte com o seu adereço adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções”. (...) O abalo (...) provocado pela representação de cenas chocantes, que geram pena e medo, poderia ter uma

consequência tanto prazerosa quanto útil. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 31).

Sobre a representação de cenas chocantes que trazem consigo o horror presente na obra *Lo que vi en el agua* ou *Lo que me dio el agua* (1938) de Frida Kahlo, Herrera (2011) nos diz que,

O clima é indefinível, esquivo e suave. As lembranças são apenas vislumbradas, mas não apreendidas. (...) Frida pintou suas próprias pernas do ponto de vista da banhista, parcialmente obscurecidos pela água da banheira. (...) O dedão do pé direito deformado está rachado – referência ao seu acidente e a operações posteriores. Como uma imagem digna de um filme de horror, uma veia rompida e retorcida sai de um dos buracos do ralo junto ao dedão machucado e goteja sangue na água. Também evocando uma cena de horror é o desfile de insetos, além de uma cobra e uma diminuta dançarina, que se movem sobre a corda bamba escorada por uma pedra-falo, um pico de montanha e um homem mascarado seminu. A corda laça o pescoço e a cintura de uma Frida afogada, de cuja boca esguicha sangue e cuja pele nua adquiriu uma medonha tonalidade cinza. Um último detalhe horripilante é o pernilongo sobre a corda bamba, cujas patas compridas e finas tocam o rosto de Frida. (HERRERA, 2011, p. 312-313).

Muitos artistas e pesquisadores consideraram esta, assim como outras obras, fazendo parte de um universo surrealista, Frida não concordava, pois dizia que pintava a partir da própria realidade e o que ela vivia, ou seja, a fantasia era produto das experiências e lugar. Para Herrera (2011, p. 314), a arte de Frida “não era produto de uma desiludida cultura europeia em busca de uma válvula de escape dos limites da lógica por meio da sondagem do subconsciente”.

Na tela, por exemplo, há elementos relativamente simples, simbólicos e autobiográficos que apresentam uma realidade vivida, as experiências do cotidiano da pintora, uma ausência total de surrealidade. Herrera (2011) nos mostra todos os elementos de várias produções representados em apenas uma, dizendo que,

Embora as pinturas de Frida servissem a uma função privada, Frida tencionava que, como os murais, fossem acessíveis em seu significado. A magia da arte de Frida não é a magia de relógios derretendo. É a magia de seu anseio para que suas imagens tivessem, como ex-votos, certa eficácia: ela esperava que afetassem a vida. Frida explorava a surpresa e o enigma da experiência imediata e de sensações reais. Mesmo *O que a água me deu* é, a bem da verdade, mais real do que surreal. Pois se o acúmulo de detalhes ínfimos e fantásticos faz com que a tela pareça ser menos coerente e menos calcada na realidade do que outros quadros, todas as suas imagens são intimamente ligadas a eventos ou sentimentos da vida de Frida, e, tomada como um todo, a cena é perfeitamente plausível como uma descrição “real” do sonhador e de seu sonho. (HERRERA, 2011, p. 314-315).

A obra, talvez a mais curiosa da artista, pode ser definida como uma releitura dos trabalhos produzidos até aquele momento, recuperando momentos os quais foram, para ela, muito marcantes, evocando lembranças, recordações e um passado ainda presente.

La pintora recuperó (...) la visión del antiguo México agrario plasmada en *Autorretrato en la frontera entre México y Estados Unidos*, que corresponde al lado izquierdo del cuadro, donde la plasmación de aquel mundo está dominada por los cálidos colores de la tierra y la naturaleza. El traje de tehuana, en primer plano, ya había sido pintado por Frida en obras como *Allá cuelga mi vestido* o *Nueva York, Recuerdo* o *El corazón*, mientras que la

figura desnuda de la mujer recuerda en mucho a su propia imagen plasmada en *Henry Ford* o *La cama volando*. En medio de la vegetación se distingue el retrato del padre de Frida, a quien la artista ya había representado también en una ocasión anterior (*Mis abuelos, mis padres y yo*). Lo volvería a pintar también en *Retrato de la familia de Frida* y en *Retrato de mi padre*. Su progenitor significó para ella un modelo a seguir, tanto en lo profesional como en lo humano.⁷ (SÁNCHEZ, 2008, 127-129).

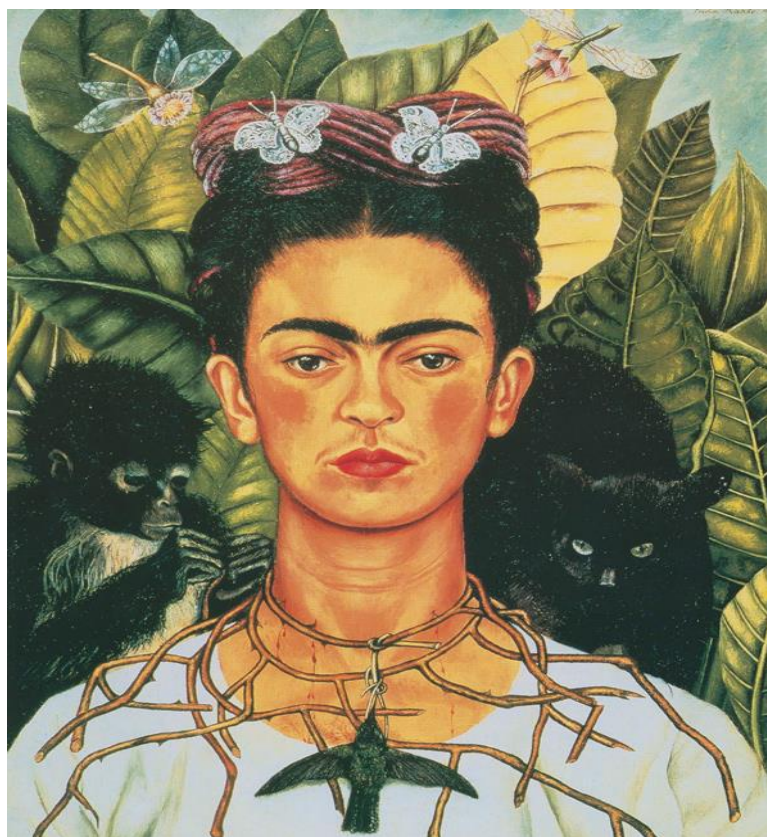
Ademais de *Lo que vi en el agua* ou *Lo que me dio el agua* (1938), Frida Kahlo produziu várias obras em que procurou representar a si na condição de mulher e de mártir por causa do sofrimento que a acompanhou por toda a existência, como por exemplo, o *Autorretrato con collar de espinas y colibrí*⁸ (1940).

En este retrato, Frida Kahlo se presentó a sí misma de frente, a fin de realizar su presencia. Desplegó sobre su cuello la corona de espinas de Cristo, como una mártir cristiana, mientras que, alrededor de su pelo, las mariposas representan la resurrección. (...) Colgando del collar de espinas hay un colibrí muerto, cuyas alas extendidas imitan las cejas de Frida. En la tradición folclórica mexicana eran usados como símbolos para atraer suerte en el amor.⁹. (SÁNCHEZ, 2008, p. 172).

⁷ A pintora recuperou (...) a visão do antigo México agrário plasmada em *Autorretrato na fronteira entre México e Estados Unidos*, que corresponde ao lado esquerdo do quadro, onde a representação daquele mundo está dominada pelas cores cálidas da terra e da natureza. A roupa *tehuana*, em primeiro plano, já tinha sido pintada por Frida em obras como *Meu vestido pendurado ali* ou *Nova York*, e *Lembranças* ou *O coração*, enquanto que a figura desnuda da mulher lembra muito a sua própria imagem plasmada em *Henry Ford Hospital* ou *A cama voando*. No meio da vegetação se distingue o retrato do pai de Frida, a quem a artista também já tinha representado em uma ocasião anterior (*Meus avós, meus pais e eu*). Voltaria a pintá-lo, também, no *Retrato da família de Frida* e no *Retrato de meu pai*. Para ela, seu progenitor significou um modelo a ser seguido, tanto no profissional como no humano. (Tradução nossa).

⁸ Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor. (Tradução nossa).

⁹ Neste retrato, Frida Kahlo representou a si mesma de frente, a fim de realçar sua presença. Desdobrou sobre seu pescoço a coroa de espinhos de Cristo, como uma mártir cristã, enquanto que, ao redor de seu cabelo, as borboletas representam a ressurreição. (...) pendurado no colar de espinhos há um beija-flor morto, cujas asas estendidas imitam as sobancelhas de Frida. Na tradição folclórica mexicana, eram usados como símbolos para atrair sorte no amor. (Tradução nossa).



Autorretrato con collar de espinas y colibrí (1940) - Disponível em:
<https://fridaencoyoacan.tumblr.com/page/28> Acesso em: 29 mar. 2021.

Nesta obra, o sangue representa a libertação do martírio, simbolizado pelos rastros de sangue no pescoço, deixados pela coroa de espinhos semelhante àquela de Jesus Cristo. Frida Kahlo é libertada do sofrimento e, assim como em vários dos autorretratos, a pintora mexicana, ampliando a dor pessoal, dá importância, destaque e significação ao cristianismo.

Em outro *Autorretrato* de 1940 (...) o macaco combina a sua imprevisibilidade simia o que parece ser uma capacidade quase humana de empatia para com sua dona abandonada. Enquanto manuseia cuidadosamente o collar de Frida, o observador sente que bastaria um puxão irrefletido para que ele agravasse as

feridas de Kahlo. O gato também é uma ameaça. Equilibrado e em posição de fera prestes a se lançar sobre a presa, as orelhas à frente, o felino crava os olhos no beija-flor pendurado sobre a pele – nua e já sangrando – de Frida. Uma vez que o colibri não apenas representa uma espécie com que Frida se sentia intimamente ligada (em um desenho de 1946 ela converteu em beija-flor as sobrancelhas, e as pessoas diziam que ela andava com a leveza ligeira de um beija-flor), o corpo inerte da ave provavelmente é uma referência ao fato de que mais uma vez Frida estava se sentindo “assassinada pela vida”. Há outro significado: no México, os beija-flores são usados como amuletos mágicos para trazer sorte no amor. (HERRERA, 2011, p. 343).

Embora a artista mexicana não concordasse com parte da ideologia da religião católica, tampouco com conjunto de elementos imagéticos cristãos e católicos, a obra produzida por Frida contém questões relacionadas aos martírios sangrentos que aparecem na arte mexicana de forma geral e que eram comuns (sangue e sacrifícios humanos) na tradição asteca, referindo-se a elementos muito presentes no imaginário coletivo, uma espécie de cristianização da memória por meio da arte de Frida que buscava ser laica. Sobre a memória relacionada ao cristianismo e que, parcialmente, figurou parte da obra da artista mexicana, Le Goff (2013) esclarece que,

Mais historicamente, o ensino cristão apresenta-se como a memória de Jesus transmitida pela cadeia de apóstolos e dos seus sucessores. (...) Com Agostinho, a memória penetra profundamente no homem interior, no seio da dialética cristã do interior e do exterior, de onde saíram o exame de consciência, a introspecção, e também, a psicanálise. (...) Se a memória cristã se manifesta essencialmente na comemoração de Jesus (...) em um nível mais “popular”, cristalizou-se, sobretudo, nos santos e nos mortos. Os mártires eram testemunhos. Depois da sua morte,

cristalizava-se em torno da sua recordação a memória dos cristãos. (...) A comemoração dos santos tinha, em geral, lugar no dia conhecido, ou suposto, do seu martírio ou de sua morte. (...) Com o santo, a devoção cristalizava-se no milagre. (LE GOFF, 2013, p. 406-410).

Pouco antes da década de 1980 é que os historiadores começaram a dar importância, levá-la em consideração e a trabalhar com ela (a memória), mas esses estudos já estavam avançados na Filosofia, Antropologia, Sociologia e, principalmente, na Psicanálise.

Porém, para a Psicanálise e para Sigmund Freud foram discutidas várias questões relacionadas à memória humana, de que ela é dotada de um caráter seletivo e, por conseguinte, nós nos lembramos dos acontecimentos de forma parcial e não total, por meio de estímulos externos, e escolhemos as lembranças. Freud buscou diferenciar a memória de um simples local e que as lembranças ficam “depositadas”, pois, para ele, a mente não é um museu. Le Goff (2013) define memória,

A partir do fim do século XII, a retórica clássica toma a forma de *Ars dictaminis*, técnica de arte epistolar de uso administrativo de Bolonha se torna o grande centro. É aí que é escrito, em 1235, o segundo tratado deste gênero, composto por Boncampagno da Signa, a *Rhetorica novíssima*, no qual a memória em geral é assim definida: “O que é memória? A memória é um glorioso e admirável dom da natureza, através do qual reevocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras, graças as suas semelhanças com as passadas. (LE GOFF, 2013, p. 414).

É possível verificar que Frida Kahlo tomou como empréstimo parte da memória e do discurso do cristianismo católico, pois algumas telas tratavam e representavam uma espécie de salvação ao se colocar na posição de mártir, após longos períodos de sofrimento e dores.

(...) Embora haja semelhanças nos vários autorretratos em busto, Frida não usava uma fórmula. (...) Cada quadro é tratado com uma autoconfrontação independente. (...) Em todos eles, o semblante de Frida é mais grave, a cabeça erguida com sua característica de altivez. Seu rosto está mais velho, mais tenso e mais circunspecto do que nos autorretratos anteriores à separação de Diego. Pode-se sentir a emoção atrás da máscara de controle à medida que Frida se retesa contra sua própria vulnerabilidade e ao mesmo tempo se certifica de que o observador reconhece seu sofrimento. Sua elaborada automitologização propicia a distância psicológica do que, caso contrário, poderia ser uma esmagadora tristeza. Talvez recorrendo à devoção de sua infância católica, Frida se converte em um ícone que ela – e outros – podem adorar, transcendendo, assim, a dor. (HERRERA, 2011, p. 344-345).

A pintura leva o observador a fazer uma comparação entre a artista e a imagem de Cristo lacerado das igrejas mexicanas, pois busca, aparentemente, manifestar o visível e manifesta, também, o invisível¹⁰. Como em outras obras produzidas a partir de 1940, a artista mexicana compreendeu o uso e o poder das cores para passar emoção por meio da

¹⁰ Uma imagem destinada a reproduzir o visível, é capaz de reproduzir o invisível? Para tanto, ela deve recorrer a convenções e referências que identificam a natureza do espaço pintado segundo seu caráter – profano, terrestre, celeste ou sobrenatural... (...) Se o Cristo figurado na cruz não passa, de início, de uma representação dentro de outra representação, uma imagem dentro de outra imagem – o afresco –, ele é igualmente um ícone por seu referente celeste, à diferença dos três personagens que o veneram. (GRUZINSKI, 2006, p. 118).

obra e contrabalancear o seu drama psicológico. Tal entendimento está presente no diário deixado pela pintora: "*El Diario refleja su incansable lucha en la búsqueda de soluciones a su sufrimiento, su resignación a las prescripciones de los médicos, así como su frecuente estoicismo ante los continuos fracasos*¹¹." (LOWE, 1995, p. 29).

Não apenas no diário, mas na obra *Autorretrato como tehuana*¹² ou *Diego en mi pensamiento*¹³ (1943), também surge a ilustração de seu sofrimento ligado ao relacionamento com o esposo, Diego Rivera, passando-nos a ideia de uma grande teia e que, por meio dela, Frida Kahlo deseja prender o seu amado. No entanto, pintava mais do que nunca a respeito da dor física, do sofrimento e dos sentimentos que "caminhavam" pelo coração.

Segundo Kettenmann (2015, p. 69), "o retrato de Rivera na testa indica o amor obsessivo de Frida pelo pintor. [...] Ela está vestida com a roupa *tehuana*, proveniente de uma região ao sudoeste do México em que as tradições

¹¹ O *Diário* reflete sua incansável luta na busca de soluções para seu sofrimento, sua resignação às prescrições dos médicos, assim como seu frequente estoicismo diante dos fracassos contínuos. (Tradução nossa).

¹² Autorretrato com *tehuana*. (Tradução nossa).

¹³ Diego em meu pensamento. (Tradução nossa).

matriarcais ainda hoje sobrevivem e cuja estrutura econômica reflete o papel dominante das mulheres”.

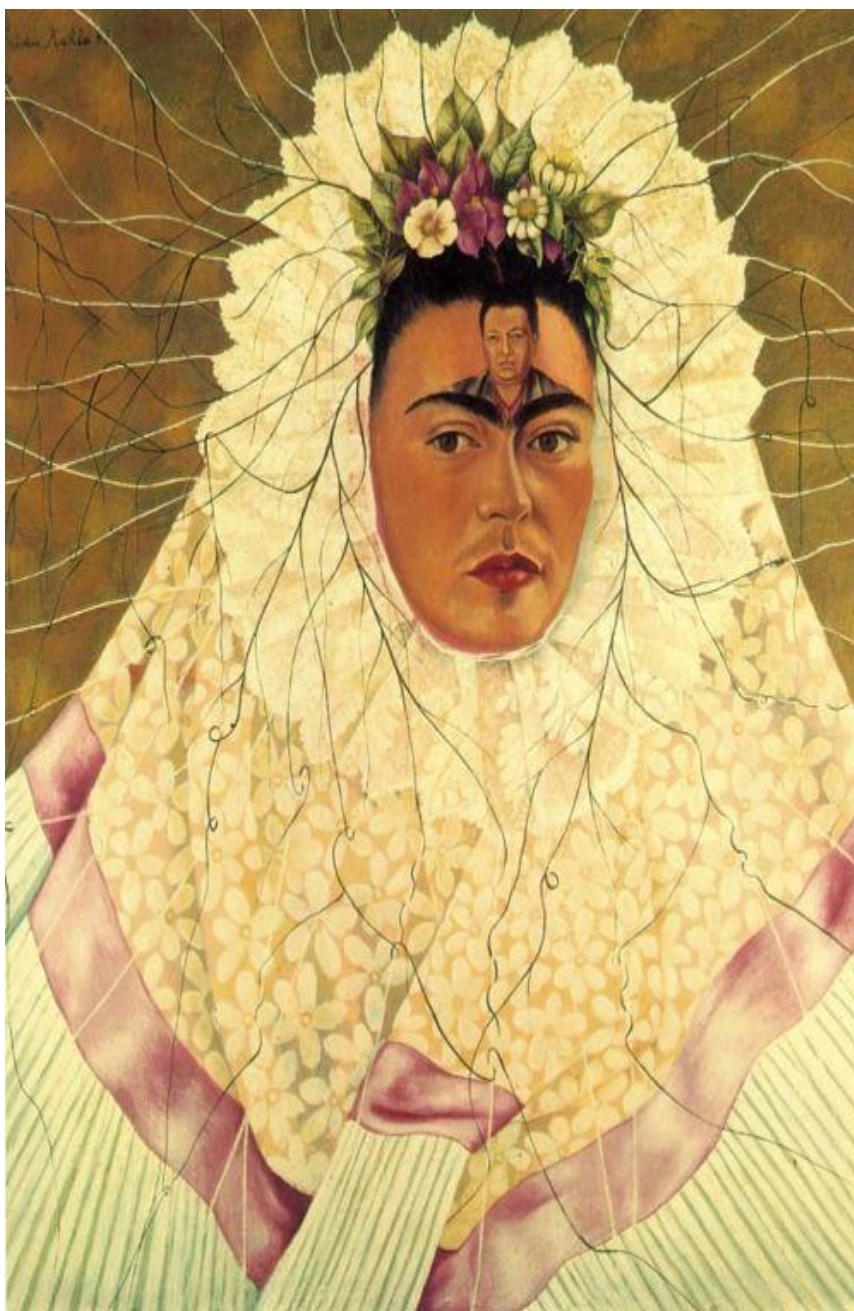
Em meio a tantas discussões presentes na obra, Frida não deixa de fazer referência ao seu país e à cultura mexicana e indígena, aspectos mostrados e valorizados por meio da roupa *tehuana* da qual Diego tanto gostava e refletindo, na obra, sobre o amor infinito que ela sentia por Rivera a ponto de pintá-lo na testa, dizendo a si e as pessoas que ele estava o tempo todo nos pensamentos da artista.

Desde que lo conoció, Rivera siempre estuvo presente en la mente y en la obra de Frida. De esta inquebrantable devoción hace aquí gala la artista al pintarse en la frente el retrato de su marido, a quien tenía de manera constante en su pensamiento. El traje de tehuana, tan del agrado de aquél, respalda el implícito mensaje de su pasión y el permanente deseo de complacerlo. Diego Rivera continuaba con sus infidelidades, y el deseo de la artista de poseerlo en exclusiva se refleja en este retrato. Al igual que en el caso del lienzo pintado para el doctor Fastlicht, Frida se representó con el tradicional vestido de tehuana que tanto gustaba a su marido. Empezó este cuadro en agosto de 1940, año en que se divorció de Rivera, aunque lo finalizó tres años después¹⁴. (SÁNCHEZ, 2008, p. 198-199).

Para Herrera (2011), no quadro há algo estranho e sinistro representado pela forma escolhida por Frida em ter,

¹⁴ Desde que ela o conheceu, Rivera sempre esteve presente na mente e na obra de Frida Kahlo. Desta sólida devoção, a artista faz aqui referência ao pintar em sua na testa, o retrato do marido, a quem ela tinha de maneira constante em seu pensamento. O traje de *tehuana*, que tanto agradava a Rivera respalda a mensagem implícita de sua paixão e o desejo permanente de satisfazê-lo. Diego Rivera continuava com sua infidelidade e o desejo da artista de possui-lo de forma exclusiva se reflete nesse retrato. Da mesma forma como pintado no quadro para o doutor Fastlicht, Frida se representou com o tradicional vestido de *tehuana* que seu marido gostava tanto. Começou este quadro em agosto de 1940, ano em que se divorciou de Rivera, finalizando-o apenas três anos depois. (Tradução nossa).

em possuir o muralista, pois apresenta características de uma planta carnívora. Misturada aos fios brancos, há raízes pretas que não são mais que uma espécie de continuação das folhas que enfeitam seus cabelos. A trama viva de tentáculos remete a uma extensão da pintora, caminhos de energia, sentimento e dor para um indivíduo e o desespero diante da solidão que a envolve, um sujeito confinado que buscava estender a vitalidade bem mais além dos limites do próprio corpo. Tendo a forma de uma aranha que vem do centro da teia, a artista mexicana aprisiona a imagem de Rivera na testa e o marido é uma presa que ela consome e aloja o pensamento dele no dela, ou seja, um retrato menor dentro do autorretrato.



Autorretrato como tehuana o Diego en mi pensamiento (1943) - Disponível em:
<https://www.pinterest.ph/pin/378020962442779694/> Acesso em: 30 mar. 2021.

No entanto, além de Diego Rivera estar no pensamento da pintora, Frida pensava muito na morte e procurava o tempo todo estar rodeada de pessoas, como forma para espantar a solidão que a acompanhava. O exemplo da

insegurança sentida e pelo fato de a morte não sair da cabeça, ela produz em 1940, *El sueño*¹⁵ ou *La cama*¹⁶.



El sueño o La cama (1940) - Disponível em: <https://www.artehistoria.com/es/obra/el-sue%C3%B1o-1> Acesso em: 30 mar. 2021.

Más vacía y dependiente de la bebida que nunca, Frida trabajaba por entonces en *El sueño o La cama*, obra en la que aparece descansando en su cama con baldaquino, en cuyo techo reposa un esqueleto más grande que ella, a modo de figura de Judas, con los huesos de las piernas remendados. Durante aquel periodo Frida nunca estaba sola. Necesitaba estar rodeada de gente que la elogiara y la adorara. Después del divorcio, envió un montón de invitaciones y convirtió prácticamente su casa en

¹⁵ O sonho. (Tradução nossa).

¹⁶ A cama. (Tradução nossa).

hotel, por el que desfilaron personajes famosos que asistían a sus fiestas. Pero, en realidad, sólo se encontraba realmente bien cuando pintaba¹⁷. (SÁNCHEZ, 2008, p. 170).

No quadro *El sueño* ou *La cama* (1940), a morte está representada pelo esqueleto na parte de cima da cama, que também representa Judas, ou seja, a morte traidora, no corpo do traidor. Há uma crença mexicana que o traidor (Judas) só conseguirá obter a liberdade por meio do suicídio das pessoas e, por conta disso, as figuras do conhecido traidor são destruídas nas ruas do México no sábado de aleluia. Possivelmente, por isso ele aparece com explosivos presos ao corpo e, em qualquer momento, ela poderia atear fogo e “explodir” com a morte, algo pelo qual a artista estava obcecada.

Según describe el poeta Carlos Pellicer: “Es de esas camas viejas con techo soportado por columnas y un absurdo espejo interior, tal vez para ver la entrada y salida del sueño. Arriba, sobre el lecho, una gran muerte de cartón roncaba a hueso suelto.” La obsesión de la artista por la muerte, que la asaltó al divorciarse, constituye el motivo de este cuadro. Las enredaderas adquieren vida, trepan sobre la sábana de un amarillo chillón, rodeando su cabeza, y actúan a modo de contrapunto de los cables conectados con los explosivos que “crecen” sobre el esqueleto¹⁸. (SÁNCHEZ, 2008, p. 171).

¹⁷ Mais vazia e dependente da bebida que nunca, Frida trabalhava, então, em *O sonho* ou *A cama*, obra em que ela aparece descansando em sua cama com baldaquino, cujo teto repousa um esqueleto maior que ela, uma figura ao modo de Judas, com os ossos das pernas remendados. Durante aquele período, Frida nunca estava sozinha. Necessitava estar rodeada de gente que a elogiava e a adorava. Depois do divórcio, enviou um monte de convites e, praticamente, transformou a sua casa em hotel, em que desfilavam personagens famosos que participavam das festas. Mas, na realidade, somente se encontrava realmente bem quando pintava. (Tradução nossa).

¹⁸ Segundo descreve o poeta Carlos Pellicer: “É dessas camas velhas com teto suportado por colunas e um absurdo espelho interior, talvez para ver a entrada e a saída do sono. Acima, sobre o leito, uma grande morte de papelão roncava em forma de esqueleto”. A obsessão da artista pela morte, que ocorreu ao se divorciar,

Frida Kahlo estava solitária, insegura e, por isso, sentia que a morte a rodeava, mas quando pintava se sentia bem. Na obra, segundo Herrera (2011), ela pinta o esqueleto de Judas para que os visitantes não se esqueçam de que não há imortalidade e, um dia, todos morreremos. Frida Kahlo está serena, mas o esqueleto pode explodir a qualquer momento, materializando a morte que até então, só aparece no sonho na pintora.

Assim como Frida, o esqueleto repousa a cabeça sobre dois travesseiros. (...) O esqueleto é o "amante" de Frida, como Diego disse uma vez para provocá-la. É a outra metade de Frida. Em quase todos os autorretratos pintados no ano do divórcio, Frida dá a si companheiros – esqueletos, um Judas, a sobrinha e o sobrinho, a sua metade alternativa e seus animais de estimação (...). (HERRERA, 2011, p. 342).

Por conta das tragédias que viveu, a artista mexicana passou parte da vida temendo que a morte a procurasse, mas sempre teve esperança de superar os horrores físicos, ter saúde e viver feliz ao lado de Rivera. A esperança depositada na recuperação da saúde era tão grande que chegou ao ponto de pensar que a política poderia salvá-la, pintando *El marxismo dará salud a los enfermos*¹⁹ (1954).

constitui o motivo deste quadro. As enredadeiras adquirem vida, sobem sobre o lençol dum amarelo vivo, rodeando sua cabeça e atuam ao contrário dos cabos conectados com os explosivos que "crescem" sobre o esqueleto. (Tradução nossa).

¹⁹ O marxismo dará saúde aos doentes. (Tradução nossa).



El marxismo dará salud a los enfermos (1954) - Disponível em:

<https://br.pinterest.com/pin/530932243553660408/> Acesso em: 30 mar. 2021.

Frida Kahlo conjuró aquí la concepción utópica de que la creencia política podría liberarla de todo sufrimiento. Se representó de nuevo con su corsé de piel, ante un paisaje dividido en dos, la parte pacífica de la tierra y la amenazada por la destrucción. En lo alto, la paloma de la paz, enormes manos que encarnan el comunismo la sujetan y liberan de sus muletas. Dos inmensas manos sueltas, una de ellas con el ojo de la sabiduría en la palma, bajan del cielo donde está Marx para proteger Frida. La artista quiso que sus últimas obras contribuyeran a la lucha por la paz y la libertad.²⁰ (SÁNCHEZ, 2008, p. 251-252).

²⁰ Frida Kahlo conjurou aqui a concepção utópica de que a crença política poderia libertá-la de todo o sofrimento. Apresentou-se de novo com um colete de pele, diante de uma paisagem dividida em duas, a parte pacífica da terra e a ameaçada pela destruição. No alto, uma pomba da paz. Mãos enormes que encarnam o comunismo e a sustentam e a libertam de suas muletas. Duas imensas mãos soltas, uma delas com o olho da sabedoria na palma, descem do céu onde está Marx para proteger Frida. A artista quis que suas últimas obras contribuissem para a luta pela paz e pela liberdade. (Tradução nossa).

Nem Rivera, tampouco Marx, salvaram Frida da morte que a visitou no dia 13 de julho de 1954. Pouco a pouco, o corpo da artista foi perdendo as forças, mas não deixou de pintar jamais, pois a arte foi o grande incentivo para viver após 18 de setembro de 1925. Em um dos últimos dias de vida, Frida Kahlo disse: "*No estoy enferma, estoy quebrada. Pero feliz mientras pueda pintar*".²¹ (SÁNCHEZ, 2008, p. 251).

De acordo com Andrea Kettenmann (2015), o caixão da artista mexicana foi colocado, na tarde de 13 de julho, no *hall* de entrada do *Palacio de Bellas Artes*, na cidade do México, e acompanhado de uma guarda especial e de honra. Esta última aparição pública da pintora causou grande confusão, assim como muitas durante a vida. Com a autorização de Diego Rivera, o caixão foi coberto, durante a vigília, com uma bandeira vermelha brasonada com um martelo e uma foice sobre uma estrela branca. (...) Na tarde de 14 de julho, o corpo da artista foi levado ao crematório e, após vários discursos proferidos e acompanhados por música, foi cremado, conforme o seu desejo, e as cinzas seguem, até hoje, na Casa Azul (Museu Frida Kahlo), em um vaso pré-colombiano.

²¹ Não estou doente, estou quebrada, mas feliz de estar viva enquanto possa pintar. (Tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar ou escrever sobre a existência de Frida Kahlo e de sua arte (pictórica e escrita) é um trabalho bastante desafiador, pois não se pode correr o risco de diminuir o que a artista mexicana representou e segue representando para seu país, para os estudos pós-coloniais, contexto latino-americano e para o mundo.

A arte pictórica e escrita de Frida Kahlo teve início após o acidente sofrido em 1925 e, depois deste episódio que quase custou a sua vida, a artista somente se realizava plenamente por meio da arte, pois, usando o diário autobiográfica e seus inúmeros retratos e autorretratos, a pintora buscava representar o que sentia, ou seja, dor, sofrimento, amor e paixão, tudo separado e, ao mesmo tempo, elementos tão mesclados e ilustrados em nas produções. Ademais, usando sua obra, defendeu a cultura mexicana e indígena, buscou oposição ao colonialismo cultural, comungando com os anseios da Revolução Mexicana de 1910.

Frida Kahlo fazendo uso de palavras e imagens, representa a si e ao outro, buscando discutir questões que faziam parte de cotidiano no contexto de um México

revolucionário e moderno, cuja identidade se definia e redefinia depois da revolução.

Ao buscar e analisar alguns dos autorretratos produzidos pela pintora mexicana, podemos, por meio deles, contar a história de vida de amor, dor, transgressão e desconstrução de questões consideradas instituídas para aquele momento histórico do México.

A artista mexicana misturou arte e vida, tanto em seus retratos e autorretratos, assim como nas cartas e anotações deixadas como forma de desabafo relacionado ao amor, às dores e ao sofrimento, a exemplo da correspondência endereçada ao namorado Alejandro e ao marido, Diego Rivera.

Como produção final, ela nos deixa além de uma tela, uma frase, suas últimas palavras: "*Espero que la salida sea afortunada y espero no volver jamás*".²² (JAMÍS, 1985, p. 311).

Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón – Frida Kahlo (1907-1954) representa, até os dias de hoje, o resultado de um trabalho que foi capaz de construir a identidade de um sujeito latino-americano, deixando uma herança que transcende seu falecimento em 1954, sendo um legado que está até nossos dias plasmado na cultura

²² Espero que a saída seja alegre e espero não voltar nunca mais. (Tradução nossa)

mexicana e estudado por muitos pesquisadores em várias partes do mundo.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens**: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019). Trad. Rosa Freire d'Aguar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HERRERA, Hayden. **Frida**: a biografia. Trad. Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011.

JAMÍS, Rauda. **Frida Kahlo**. Trad. Joan Vinyoli e Michèle Pendanx. Barcelona: CIRCE Ediciones, S.A., 1985.

KETTENMANN, Andrea. **Frida Kahlo**: dor e paixão. Köln, Alemanha: Taschen, 2015.

LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave. **Diego e Frida**. Trad. Véra Lucia dos Reis. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.

LOWE, Sara. Ensayo. In: **El Diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato**. Cidade do México: La Vaca Independiente, 1995.

SÁNCHEZ, Laura García. **Frida Kahlo**. Madrid: Tikal Ediciones, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença**: ensaios sobre memória, arte literatura e tradução. São Paulo: Editora 34, 2005.

