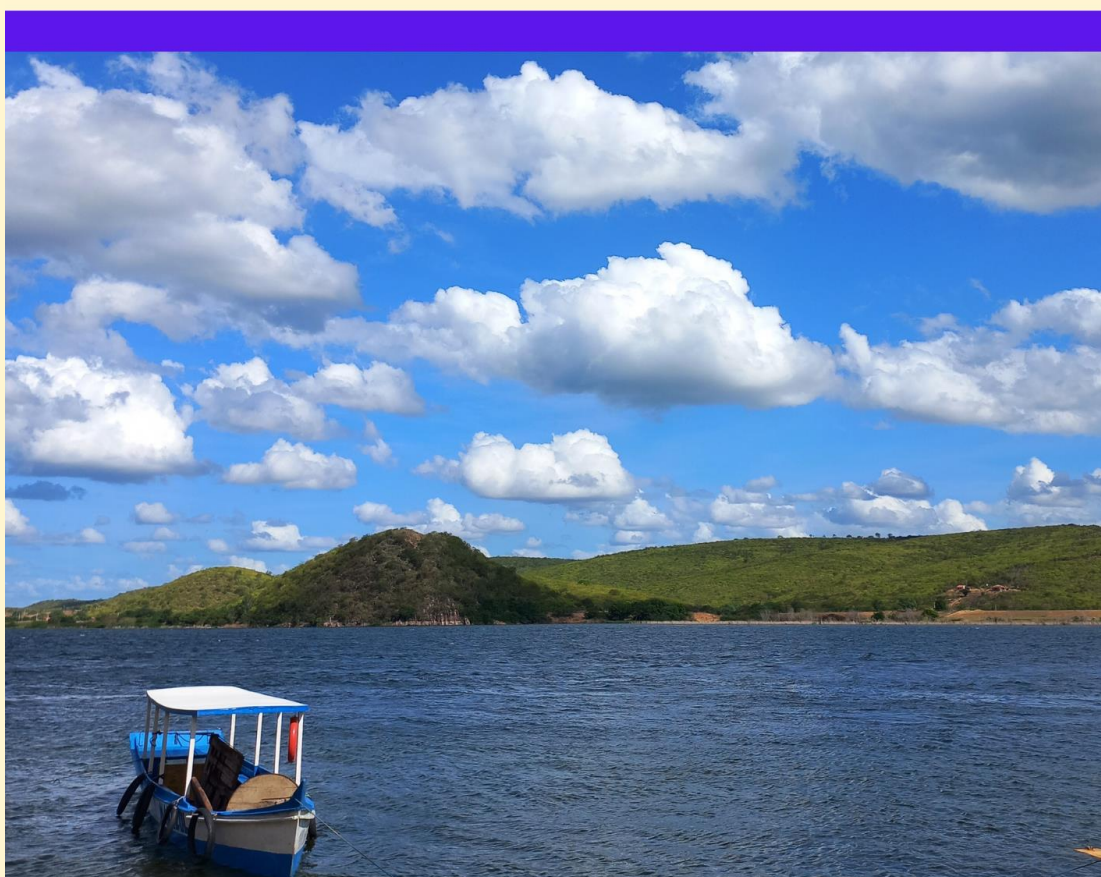


VOLUME 2

# **ESTUDOS LINGUÍSTICOS:** Língua, Linguagem, Ensino; Estudos da Tradução e Interdisciplinaridade da Linguagem

João Gabriel Carvalho Marcelino; Joranaide  
Alves Ramos; Cecília Maria Bezerra de  
Oliveira; Luiz José da Silva (Orgs.)



CENTRO UNIVERSITÁRIO DO RIO SÃO FRANCISCO



João Gabriel Carvalho Marcelino; Joranaide Alves Ramos; Cecília  
Maria Bezerra de Oliveira; Luiz José da Silva (Orgs.)

**ESTUDOS LINGUÍSTICOS:**  
LÍNGUA, LINGUAGEM, ENSINO; ESTUDOS DA  
TRADUÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE DA  
LINGUAGEM

Volume 2

**Organização Sete de Setembro de Cultura e Ensino Ltda**

Diretor Geral –Prof. Gilberto Gomes de Oliveira

**Centro Universitário do Rio São Francisco –UNIRIOS**

Reitor –Prof. Me. Jacson Gomes de Oliveira

Vice-Reitor –Prof. Me. Gilberto Sérgio Gomes de Oliveira

**CONSELHO EDITORIAL**

Ma. Cecília Maria Bezerra de Oliveira – UNIRIOS

Ma. Joranaide Alves Ramos – UNIRIOS/UFPB

Me. João Gabriel Carvalho Marcelino – UNIRIOS/PPGET-UFSC

Me. Luiz José da Silva (Coordenador do Curso de Letras) – UNIRIOS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Estudos linguísticos [livro eletrônico] : língua, linguagem, ensino; estudos da tradução e interdisciplinaridade da linguagem : volume 2 / organização João Gabriel Carvalho Marcelino... [et al.]. -- Paulo Afonso, BA : Centro Universitário do Rio São Francisco, 2023. ePub

Vários autores. **Bibliografia.**

ISBN 978-65-88836-01-9

1. Artigos científicos - Coletâneas 2. Educação  
3. Homenagem 4. Linguística I. Marcelino, João Gabriel Carvalho.

23-154262

CDD-B869.909

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Linguística : **Apreciação crítica** B869.909

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Coordenação editorial: O Conselho Editorial  
Editoração e Capa: João Gabriel Carvalho Marcelino  
Bibliotecária: Samira Lopes Alves Pinto  
Revisão textual: Os autores  
Diagramação eletrônica: Edemilton Alcides Galindo Junior

PARECER E  
REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que  
compõem essa obra  
foram submetidos para  
avaliação por pares.

COMITÊ CIENTÍFICO  
Ma. Deborah Alves Miranda – UFPB  
Me. Rodrigo Nunes de Souza – UFPB  
Ma. Joranaide Alves Ramos – UNIRIOS/UFPB  
Ma. Liz Maria Teles de Sá Almeida - IFBA  
Dra. Maria do Socorro Pereira de Almeida - UFRPE  
Me. Wellington Neves Vieira – SEE-AL/UNEB  
Ma. Vanda Késsia Gomes Galvão - UFCG  
Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva – UEPB/UFCG  
Ma. Francisca Luana Rolim Abrantes – UFCG  
Me. João Gabriel Carvalho Marcelino – UFSC/UNIRIOS  
Me. Willian Henrique Cândido Moura – UFSC  
Ma. Myllena Ribeiro Lacerda - UFSC  
Ma. Cecília Maria Bezerra de Oliveira – UNIRIOS

**O conteúdo final dos capítulos apresentados é de inteira responsabilidade das autoras e dos autores, estando a equipe de revisão isenta de qualquer responsabilidade.**



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	7
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	9
<b>LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO</b> .....	15
UM MÉTODO PARA CHAMAR DE SEU: Considerações iniciais sobre o ensino de língua inglesa no <i>YouTube</i> .....	16
PROCESSOS DE TEXTUALIZAÇÃO NA VIDEOANIMAÇÃO <i>MR. INDIFFERENT</i> .....	45
A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO LEITOR POR VIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO CULTURAL .....	77
Propaganda político-eleitoral: das estratégias discursivas empregadas no processo de legitimação do sujeito .....	105
Experimentação da modalidade de Ensino Híbrido buscando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro .....	131
FANFICS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA AUTÔNOMA .....	152
O SAMBA DE RODA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA .....	181
PRÁTICAS DE ENSINO E (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS CEGOS E/OU BAIXA VISÃO: primeiras análises a partir dos documentos oficiais.....	219
REINVENTANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO REMOTO: Metodologias de professores de inglês nos anos iniciais de uma escola pública.....	248
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS MULTIMODAIS PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.....	279

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SURDO: UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR.....	321
<b>ESTUDOS DA TRADUÇÃO</b> .....	363
O LEGENDADOR É INVISÍVEL? UMA ANÁLISE DO LEGENDADOR NO PROCESSO DE TRADUÇÃO E LEGENDAGEM DO VÍDEO <i>BALLET EVOLVED: HOW BALLET CLASS CHANGED OVER THE CENTURIES</i> .....	364
POLISSISTEMAS, PATRONAGEM E A CIRCULAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA TRADUZIDA.....	396
LITERATURA E ADAPTAÇÃO: uma análise da obra <i>O Auto da Compadecida</i> de Ariano Suassuna e o olhar fílmico de Guel Arraes .....	419
<b>LINGUAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE</b> .....	443
AS CRIAÇÕES LEXICAIS EM <i>ANIMAIS FANTÁSTICOS &amp; ONDE HABITAM</i> E SUAS RELAÇÕES LEXICULTURAIS	444
TESSITURAS DE BODAS DE SANGUE: As linhas de Lorca e a tela de Saura .....	483

## **PREFÁCIO**

Este E-book tem a finalidade de apresentar os artigos científicos apresentados no Festival Literário de Paulo Afonso - FLIPA, em sua Décima Terceira edição, realizada entre os dias 23 a 25 de setembro de 2021, regido pela temática a afirmação: “A Leitura do Mundo precede a Leitura da Palavra,” em comemoração ao Centenário de Paulo Freire, Educador Patrono da Educação Brasileira. O Festival tem como realizadores os alunos do Curso de Licenciatura em Letras do UniRios – Centro Universitário do Rio São Francisco, a Prefeitura Municipal de Paulo Afonso e o SESC-Ler Paulo Afonso, com apoio da Secretaria de Cultura do Estado, através da Fundação Pedro Calmon.

O FLIPA – Festival Literário de Paulo Afonso surgiu com o intuito de desenvolver, fomentar e dar visibilidade a produção científica, literária, artística e cultural da região, colocando a cidade de Paulo Afonso no circuito de Festivais Literários Brasileiros e atividades culturais da região, promovendo artistas locais e regionais; defendendo e valorizando a criatividade intelectual e artística, além, inclusive de incentivar a formação de plateia, educando intelectualmente a comunidade, apresentando as diversas manifestações de pensamentos científico, literário, artístico e cultural.

Como estratégia pedagógica, o FLIPA objetiva proporcionar a educação cultural e patrimonial, proporcionando o contato dos indivíduos com a diversidade cultural, formando plateia e fomentando a produção da cultura. O Festival Literário nasceu em 2009, por iniciativa do corpo docente do Curso de Licenciatura em Letras da então Faculdade Sete Setembro – FASETE, hoje UniRios – Centro Universitário do Rio São Francisco, por incentivo do Prof. Dr. Sávio Freitas e do Coordenador do Curso o Prof. Me. Luiz José da Silva.

O Evento tem um caráter sociocultural e pedagógico, envolvendo as principais Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica da região em atividades de criação intelectual e artística, apresentadas ao público em espaços abertos e gratuito, ocupando os equipamentos culturais, ruas e praças da cidade de Paulo Afonso – BA, especialmente, por intermédio das disciplinas correlacionadas com as Literaturas, fomentando a discussão/fundamentação da arte literária, além de propiciar várias atividades para a população em espaços abertos, como: Contação de Histórias, Recitais, Lançamentos de Livros, Exposição e Leitura Fílmica, Oficinas, Caminhada Poética, "Performances" Artísticas, Produção Textual, Intercâmbio Cultural, entre outros.

Portanto, esse E-book, representa a produção literária científica que coroa a atuação das atividades desenvolvidas durante as treze edições do FLIPA - Festival Literário de Paulo Afonso e homenageia seus idealizadores, realizadores, participantes e comunidade, deixando a *posteriore* o fruto de um trabalho pautado na Educação Patrimonial e Cultural.

Cecília Maria Bezerra de Oliveira  
Joranaide Alves  
Luiz José da Silva

## APRESENTAÇÃO

O livro digital **Estudos Linguísticos: Língua, Linguagem, Ensino; Estudos da Tradução e Interdisciplinaridade da Linguagem** reúne os trabalhos apresentados no XII Festival Literário de Paulo Afonso – FLIPA, evento realizado na cidade de Paulo Afonso, norte do estado da Bahia, entre os dias 23 e 25 de setembro de 2021. Este volume compila os trabalhos completos apresentados durante o evento dentro dos eixos 4 – Língua, Linguagem e Ensino; 5 – Estudos da Tradução; e 6 – Linguagem e Interdisciplinaridade. As contribuições das pesquisadoras e pesquisadores dispostas neste volume discutem as diferentes perspectivas dos Estudos Linguísticos, resultantes de pesquisas desenvolvidas em universidades do Brasil e do exterior, evidenciando a natureza interdisciplinar dos Estudos Literários e a importância da realização de eventos que divulguem pesquisas no campo das Letras.

O texto “Um método para chamar de seu: Considerações iniciais sobre o ensino de língua inglesa no YouTube”, dos autores Wesley Pimentel Xavier e Oseas Bezerra Viana Júnior, considerando que nos últimos anos, graças a internet e a capacidade desta em permitir a participação e interação de seus usuários no processo de produção e compartilhamento de informação online, muitas pessoas têm utilizado as plataformas, sites e aplicativos como ferramentas para o ensino de língua inglesa. Este é o caso das aulas de língua ofertadas no YouTube. Situado no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil, o trabalho busca entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa do ponto de vista metodológico nas aulas veiculadas no YouTube.

O texto “Processos de Textualização na Videoanimação *Mr. Indifferent*”, de Helena Maria Ferreira, Heloydecarlo Batista Marques da Costa e Vinícius Luís Marcelino Rabello, consiste em uma análise linguístico-semiótico- discursiva e tem por objetivo

discutir os processos de textualização na videoanimação *Mr. Indifferent*, por meio de um estudo de cunho interpretativo, que parte de pistas deixadas pelos produtores para a reconstrução de projeto de dizer dos enunciadores, com alinhamento aos princípios da Teoria da multimodalidade.

O texto “A Emancipação do sujeito leitor por via do Letramento Literário Crítico Cultural”, de Wellington Neves Vieira, objetiva demonstrar a contribuição da teoria crítica cultural para constituição de um letramento de caráter crítico cultural para a formação da cidadania.

O texto “Propaganda Político-Eleitoral: das estratégias discursivas empregadas no processo de legitimação do sujeito”, de Débora Priscila Marasca e Ernani Cesar de Freitas, analisa a segunda propaganda político-eleitoral do segundo turno, produzido ao então candidato à presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, de modo a detectar as estratégias discursivas empregadas no discurso, disseminado por emissoras de televisão brasileiras, no ano de 2018, no Horário Político Eleitoral e compartilhado por simpatizantes em redes sociais através de uma plataforma digital de vídeos.

O texto “Experimentação da modalidade de Ensino Híbrido buscando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro”, de Thainá de Deus Lima e Vilmar do Nascimento Rocha, trata da investigação das modalidades de Ensino Híbrido, compreendendo a necessidade do Sistema Educacional Brasileiro de acompanhar as transformações tecnológicas cotidianas ao seu público.

O texto “Fanfics como ferramenta pedagógica no desenvolvimento da escrita autônoma”, de Luzia Pereira Leite e Maria Thaís Lopes da Silva, busca averiguar as contribuições do trabalho com esse gênero para o ensino da escrita e da leitura em ambientes virtuais de interação, de modo contextualizado. Para tanto, visa apresentar uma proposta de sequência didática a partir trabalho com as fanfics, em

turmas de 1º ano do ensino médio, como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, relacionando-o com o cotidiano dos alunos, incentivando a leitura e a produção textual digital.

O texto “O Samba de Roda como proposta pedagógica e valorização da Cultura Popular na Escola”, de Josenilto Andrade Reis e Priscila Peixinho Fiorindo, trata-se de um recorte da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEB), com o estilo musical samba de roda, a fim de criar estratégias de leitura e escrita de poemas musicados com alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública da cidade de Santo Amaro - Ba. O objetivo é sensibilizar os alunos, por meio de músicas que fazem parte da realidade deles, para aproximá-los do seu contexto de vivências, estimulando a escuta, a leitura ler e a escrita de poemas musicados, chamando a atenção para o pertencimento, identidade cultural e ancestralidade como ponto fundamental da promoção à cultura local.

O texto “Práticas de ensino e (re)construção identitária de alunos cegos e/ou baixa visão: primeiras análises a partir dos documentos oficiais”, de Joyce Ranyelle de Oliveira Souza Diniz e Oseas Bezerra Viana Júnior, discute os modos pelos quais os discursos dos documentos oficiais que norteiam a educação inclusiva implicam nas práticas de ensino e, conseqüentemente, sobre as identidades dos alunos com cegueira e/ou com baixa visão. Buscando entender como a política de inclusão é discutida e pensada nas práticas sociais relacionadas ao ensino e como a cegueira está inclusa nesse discurso.

O texto “Reinventando práticas docentes no Ensino Remoto: Metodologias de professores de inglês nos anos iniciais de uma escola pública”, de Michele de Matos Leite e Oseas Bezerra Viana Júnior, objetiva caracterizar as metodologias utilizadas por dois professores de língua inglesa que atuam nos anos iniciais em uma

escola pública no município de Angelim, assim como identificar as concepções dos professores sobre o ensino de língua inglesa.

O texto “Reflexões sobre o trabalho com os gêneros multimodais: perspectiva dos Multiletramentos” de Adriana Moreira de Souza Corrêa, Diones Bezerra de Souza e Luana Ferreira de Araújo Silva, objetiva discutir o processo de interpretação do texto multimodal na aula de português do ensino médio, a partir da análise de uma charge, uma tira e um infográfico e relacionando à teoria de Rojo (2015), Marcuschi (2010), Dionísio (2005), Kress e Van Leeuwen (2001, 2006), entre outros autores que discutem os gêneros textuais e os letramentos.

O texto “Aquisição da linguagem do Surdo: um estudo interdisciplinar”, de Adriano Ricardo de Campos, Cleusa Elias Brito de Lima e Elzeny Wakemaker de Souza Santos, traz o relato de experiência dos alunos surdos do ensino fundamental numa escola municipal do Município de Rubiataba/Goiás visando discutir a aquisição da língua no processo interdisciplinar do ensino-aprendizagem da pessoa surda. Também tem como foco compreender a educação do surdo como Direito Humano de ação social, evidenciar a relevância da interdisciplinaridade na educação do Surdo e expor principais métodos que norteiam o ensino da Libras na aquisição da linguagem.

O texto “O Legendador é invisível? Uma análise do legendador no processo de tradução e legendagem do vídeo *Ballet evolved: how ballet class changed over the centuries*”, de Laura Cristina de Souza Zanetti e Sheila Maria dos Santos, constatou que o processo de legendagem envolve um trabalho em equipe e não deve ser reduzido a um mero trabalho mecânico, pois engloba a subjetividade do legendador, as diferenças linguísticas, as imposições da contratante e, ainda, o contexto em que se insere o vídeo e o profissional. Mostrou-se essencial, portanto, um entendimento sobre as técnicas

de legendagem, sobre tradução e línguas que auxiliarão as decisões finais.

O texto “Polissistemas, Patronagem e a Circulação da Literatura Brasileira traduzida”, de João Gabriel Carvalho Marcelino, apresenta uma discussão acerca a circulação da literatura através da tradução. Considerando a relação entre Polissistemas e tradução literária; a relação entre Patronagem e tradução literária; e teorizando sobre a Literatura traduzida no movimento de circulação de literatura em um sistema e entre diferentes sistemas.

O texto “Literatura e Adaptação: uma análise da obra O Auto da Compadecida de Ariano Suassuna e o olhar fílmico de Guel Arraes”, de Carmelinda Carla Carvalho e Silva, propõe-se a realizar uma análise da relação entre literatura e cinema, tendo como objeto a obra de Ariano Suassuna “O Auto da Compadecida”. Objetivando compreender como ocorre essa relação, a partir do questionamento sobre a fidelidade no processo de adaptação. E investigando a relação entre duas linguagens: literatura e cinema, analisando quais elementos do romance estão presentes na adaptação e verificando que aspectos foram modificados.

O texto “As criações lexicais em *Animais Fantásticos & Onde Habitam* e suas relações lexicoculturais”, de Pauler Castorino, analisa três neologismos coletados da obra *Animais fantásticos & onde habitam*, de Scamander (2001), a saber: *dedo-duro*, *gira-gira* e *pocotó*. Estes, em nossa hipótese, carregam uma *carga cultural compartilhada* com o português brasileiro, por serem representativos em tal ambiente.

O texto “Tessituras de Bodas de Sangue: As linhas de Lorca e a tela de Saura”, de Chrislen Ribeiro da Cunha, infere que Bodas de sangue é uma manifestação híbrida do dramaturgo, unindo os gêneros líricos e dramáticos, ressaltando traços metafóricos presentes na criação. Lorca compôs uma obra que possibilita o uso de diferentes sistemas

de signos, entre eles, gestos, cores e música, revelando assim parte de seu repertório sociocultural. Justapondo a obra do poeta ao filme do cineasta, é observado como não existe um único modo de representar um texto dramático, visto que mesmo sem a enunciação de falas pelos atores e bailarinos de flamenco, a composição de Lorca é materializada e exposta em cena de maneira bem-sucedida por meio de signos que não fazem uso da dimensão frasal.

Portanto, visando aprofundar as questões apresentadas neste livro, esperamos que estas pesquisas contribuam para a formação de novos pesquisadores, assim como torcemos para o sucesso dos pesquisadores envolvidos.

Me. João Gabriel Carvalho Marcelino

Ma. Joranaide Alves Ramos

Ma. Cecília Maria Bezerra de Oliveira

Me. Luiz José da Silva

**LÍNGUA, LINGUAGEM E  
ENSINO**

# **UM MÉTODO PARA CHAMAR DE SEU: Considerações iniciais sobre o ensino de língua inglesa no *YouTube***

Wesley Pimentel Xavier

Graduando em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco  
(UFAPE). wes\_xavier@hotmail.com

Oseas Bezerra Viana Júnior

Professor orientador doutor em Letras. Universidade federal do agreste de  
Pernambuco (UFAPE) vianajunior@gmail.com

## **1 Introdução**

A internet permite a participação e interação de seus usuários no processo de produção, compartilhamento e transformação de informação e conteúdo *online*. Devido a isto, muitas pessoas têm utilizado as plataformas, sites e aplicativos como ferramentas para o ensino e aprendizado de língua. Este é o caso das aulas de língua inglesa ofertadas no *YouTube*. É muito comum que nesse meio, o termo *método* seja bastante utilizado com o objetivo de chamar a atenção das pessoas para consumir vídeos que prometem uma pedagogia diferenciada, única e eficaz àqueles que o utilizam.

Pensando então no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, nas aulas para brasileiros veiculadas no *YouTube*, podemos nos questionar como e quais métodos estão sendo utilizados para promover a aprendizagem da língua. Este questionamento foi o ponto de partida para a revisão deste trabalho.

Em vista do que comentamos anteriormente, o presente artigo visa apresentar um recorte de um trabalho de conclusão de curso, em vias de finalização, que busca entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para brasileiros no *YouTube* no tocante aos métodos utilizados. O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente apresentaremos o conceito de método e suas categorizações baseados em Kumaravadivelu (2006). Em seguida, enfocaremos na metodologia que guiou a nossa pesquisa e como selecionamos o vídeo para a nossa análise. Por fim, traremos a nossa análise e considerações a partir do observado.

## **1 Sobre Métodos**

A definição do termo *método* vem sendo discutida desde o final do século XIX até a atualidade (BROWN, 2001). Ao longo dos anos, a busca por um método ideal de ensino de língua que permitisse ensinar de maneira eficaz e com sucesso, independente do público,

resultou em diversos métodos, mas, como consequência, uma confusão quanto à aplicação do termo e seus conceitos teóricos.

Recentemente, Kumaravadivelu (2006) sugeriu definir método como a união de dois componentes: seriam eles os *princípios* e os *procedimentos*. Em tais componentes, o autor inclui variáveis que possibilitam que sua definição de método seja utilizada como uma ferramenta analítica e de avaliação dos diferentes métodos. Quanto as definições dos componentes, ele escreve que

o termo princípios [...] inclui não apenas as concepções teóricas que governam o ensino-aprendizagem de língua, mas também as que governam o desenho do plano de curso, a produção de materiais e as medidas avaliativas. Similarmente, procedimentos podem ser definidos como um conjunto de estratégias de ensino adotadas/adaptadas pelo professor no intuito de alcançar objetivos de longo prazo estabelecidos ou não para o ensino-aprendizado de língua na sala de aula. (KUMARAVADIVELU, 2006, p.89, grifo nosso, tradução nossa)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Texto original: The term, principles, may be operationally defined as a set of insights derived from theoretical and applied linguistics, cognitive psychology, information sciences, and other allied disciplines that provide theoretical bases for the study of language learning, language planning, and language teaching. The term thus includes not only the theoretical assumptions governing language learning and teaching but also those governing syllabus design, materials production, and evaluation measures. Similarly, procedures may be operationally defined as a set of teaching strategies adopted/adapted by the teacher in order to

Logo, um método é guiado por princípios teóricos que justificam os procedimentos para alcançar a meta pedagógica.

Como resultado dessas definições, então, Kumaravadivelu (2006) também propõe categorizar os métodos em grandes grupos ou categoriais devido ao grande número de métodos existentes para que assim seja facilitada sua análise, compreensão e categorização. Assim, teríamos: a) os *Métodos centrados na língua*, cujos enfoques se encontram nas formas linguísticas; b) os *Métodos centrados no aluno*, que se referem àqueles métodos que tem o processo cognitivo da aprendizagem da língua como foco principal e, por fim, c) os *Métodos centrados na aprendizagem* para agrupar os métodos que têm as necessidades, preferências e contexto dos alunos como foco principal.

Abaixo apresentaremos cada categoria baseados em Kumaravadivelu (2006).

### **1.1 Métodos centrados na língua**

Como é possível observar pelo próprio nome, a preocupação com as formas linguísticas é o cerne dos métodos centrados na

---

accomplish the stated and unstated, short- and long-term goals of language learning and teaching in the classroom.

língua. Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 99), a língua é um sistema constituído de sistemas interconectados e organizados hierarquicamente para os métodos centrados na língua, logo, eles possuem uma concepção de língua estruturalista. Baseados no behaviorismo, esses métodos veem a aprendizagem como o processo de ajudar o aluno a desenvolver o hábito de reconhecer as estruturas gramaticais e falar de forma automática de acordo com as situações que pedem o uso dos padrões linguísticos (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 101-102). Esses hábitos seriam resultantes da prática dos padrões linguísticos através de variadas atividades com muita repetição (*drills*) e reforço positivo. O método muito conhecido circunscrito neste grupo é o método audiolingual.

Nos métodos centrados na língua, por sua vez, os momentos de instrução se apoiam na manipulação e modificação do insumo linguísticos, guiadas pelo professor que aponta explicitamente a gramática e os padrões linguísticos (*patterns*) para o aluno. As atividades de interação se baseiam no modelo de ensino tripartido conhecido como PPP: *Presentation* (Apresentação), que é o momento em que o professor apresenta um diálogo (gravação de áudio ou leitura) com exemplos de itens linguísticos em determinado contexto sociocultural; *Practice* (Prática), que é o momento em que os estudantes realizam diversas atividades em que há a repetição (*drills*) das regras e itens linguísticos que foram apresentados na

etapa anterior; e *Production* (Produção), que é o momento em que os alunos repetem as falas do diálogo apresentado anteriormente (*roleplay*) para simular uma interação. Em seguida, atividades de leitura e escrita são realizadas.

## **1.2 Métodos centrados no aluno**

Os métodos centrados no aluno estão preocupados, principalmente, com as necessidades, preferências e situações dos estudantes. Um método proeminente dos métodos centrados no aluno é o método comunicativo, também conhecido como abordagem comunicativa ou ensino de língua comunicativo. Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 116-118), para estes métodos, a língua é um sistema funcional cujo propósito central é a comunicação alicerçada nas normas socioculturais de interpretação comuns a uma comunidade de fala, sendo comunidade de fala um grupo que compartilham uma mesma língua, forma de fala e interpretação<sup>2</sup>. Logo, aprender uma língua é processar e sequenciar o insumo linguístico apresentado na interação com variadas atividades significativas que contribuam para o desenvolvimento da língua (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 118). Conseqüentemente,

---

<sup>2</sup> Para uma discussão do conceito, ver Vanin (2009).

ensinar uma língua consiste em facilitar o processo comunicativo entre estudantes e atividades.

Apesar de algumas similaridades com os métodos centrados na língua pela importância dada a forma da língua, os métodos centrados no aluno diferem por atentarem não só para a forma da língua, mas também ao significado. As funções comunicativas da língua (como por exemplo, dizer as horas) guiam o processo de ensino-aprendizagem e como será feita a manipulação e modificação do insumo linguístico. As atividades de interação são realizadas por meio de PPP - *Presentation, Practice, Production* -, além de atividades como o trabalho em dupla, trabalho em grupo, *role play*, debates etc.

### **1.3 Métodos centrados na aprendizagem**

Os métodos centrados na aprendizagem se preocupam com os processos cognitivos ligados ao aprendizado. Exemplos dos métodos centrados na aprendizagem são a Abordagem Natural (AN) e o Projeto de Ensino Comunicativo (PEC). Kumaravadivelu (2006, p. 136) comenta que para esses métodos, a aprendizagem não acontece quando a atenção do aluno está focada explicitamente nas características da língua, pois os sistemas linguísticos são demasiado complexos para serem apresentados, analisados e explicados. A aprendizagem ocorre quando há compreensão e utilização da língua

para realizar as atividades propostas, portanto, é papel do professor criar condições para que os alunos participem de atividades significativas centradas no conteúdo e na mensagem ao invés da forma linguística.

Como apontando por Kumaravadivelu (2006, p. 146-147), nos métodos centrados na aprendizagem, a modificação e manipulação do insumo linguístico da língua-alvo é vital para criar condições de aprendizagem que permitirão que o estudante tenha um intenso contato com insumo compreensível e desafiador que será apresentado pelo professor, logo, os procedimentos estão compostos de atividades comunicativas, de apresentação e resolução de problemas/desafios que envolvem transferência e troca de informação, argumentação e identificação/apresentação de uma opinião de acordo com um tema ou tópico de acordo com a capacidade cognitiva e linguística dos alunos (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 147-148).

#### **1.4 Pós-método**

Não podemos deixar de falar brevemente sobre o conceito de pós-método proposto por Kumaravadivelu (2006). Segundo o autor, vários professores começaram a utilizar os métodos de maneira mais eclética, aplicando características de métodos existentes de acordo a realidade particular de suas salas de aula, já que por vários motivos,

não havia a possibilidade de usar os métodos mais conhecidos nas variadas realidades que eles estavam inseridos. Essa situação acabou por originar o pós-método.

Para guiar a pedagogia do pós-método, Kumaravadivelu (2006) sugere três parâmetros interconectados: a particularidade, a praticidade e a possibilidade. O parâmetro da particularidade se refere às condições de ensino e aprendizagem locais, assim, no pós-método, as aulas são planejadas a partir da realidade dos professores, dos alunos e os objetivos particulares à essa realidade (KUMARAVADIVELU, 2006). O parâmetro da praticidade “foca na reflexão e ação dos professores, que são baseadas na percepção e intuição deles”<sup>3</sup> (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 173), ou seja, a praticidade engloba a relação entre a teoria e a experiência do professor. O parâmetro da possibilidade se refere às experiências que os participantes aportam às aulas, mas não apenas as experiências de aprendizagem, mas também as relativas a situação social, econômica e política (KUMARAVADIVELU, 2006).

Em resumo, o pós-método apresenta uma visão da prática pedagógica mais preocupada com o nível local, ou seja, o professor recorre a teoria levando em consideração o contexto em que ele e os

---

<sup>3</sup> Texto original: The parameter of practicality, then, focuses on teachers' reflection and action, which are also based on their insights and intuition.

seus alunos estão inseridos, algo que é ignorado pelos métodos já consagrados.

Agora que já falamos sobre os métodos de ensino de língua, apresentaremos a metodologia que utilizamos.

## **2. Metodologia**

Nesta pesquisa, seguimos uma abordagem qualitativa, abordagem essa em que

[...] se busca a obtenção de dados descritivos de pessoas, lugares e processos interativos que acontecem através do contato direto do pesquisador com aquilo que está sendo estudado, sendo que a compreensão dos fenômenos se dá segundo a perspectiva dos sujeitos participantes (PASCHOARELLI; MEDOLA; BONFIM, 2015, p. 68).

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), em uma pesquisa qualitativa se busca explicar o porquê das coisas por meio da descrição, compreensão e explicação. Logo, nossa pesquisa é de cunho descritivo, buscando descrever os fatos e fenômenos da realidade estudada (SILVERA; CORDOVA, 2009) e de cunho explicativo, buscando explicar o porquê do ocorrido através dos

resultados encontrados (SILVERA; CORDOVA, 2009). Explicitada a nossa metodologia, a seguir apresentaremos o *corpus* de nossa pesquisa, assim como os processos e ferramentas utilizados para delimitá-lo.

Para delimitar quais vídeos que analisaremos, decidimos fazer o uso de duas ferramentas: a própria ferramenta de busca do *YouTube* e o *Google Trends*.

Decidimos utilizar a ferramenta de busca do *YouTube* pois ela permite o uso de filtros de busca que permitiram fazer um levantamento dos 10 canais que ensinam inglês para brasileiros com o maior número de inscritos. Para fazer esse levantamento, usamos *aprender inglês* como palavra-chave na caixa de pesquisa do *YouTube* e acrescentamos um filtro para que os canais mais relevantes fossem mostrados. Esse levantamento foi realizado no dia 02 de julho de 2021 e resultou na seguinte tabela:

**Tabela 1 - Canais com o maior número de inscritos e visualizações**

<b>Nome do canal</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Visualizações</b>
<b>Mairo Vergara Idiomas</b>	2.520.000	105,573,328
<b>SmallAdvantages with Gavin Roy</b>	2.320.000	106,460,672
<b>Professor Kenny</b>	1.620.000	68,536,946
<b>Inglês Winner</b>	1.130.000	70,505,772
<b>Tim Explica</b>	1.049.000	140,816,046

<b>English in Brazil by Carina Fragozo</b>	1.049.000	60,608,989
<b>ABC Fluent</b>	1.030.000	36.905.959
<b>Cintya Sabino</b>	1.020.000	64,113,805
<b>Rhavi Carneiro's Fluency TV</b>	919.000	6.660.468
<b>Ask Jackie</b>	756.000	26.200.371

Fonte: *YouTube*, elaboração nossa, levantamento feito em jul. 2021

Após o levantamento dos canais, decidimos delimitar um período para facilitar a seleção dos vídeos para análise. Assim, decidimos usar o *Google Trends*. O *Google Trends* é uma ferramenta gratuita do *Google* que permite acompanhar o interesse de buscas por determinada palavra-chave ao longo do tempo por meio de gráficos de acordo com critérios estabelecidos. Nos gráficos apresentados pela ferramenta, o eixo horizontal representa o intervalo de tempo previamente definido pelo usuário e o eixo vertical, o volume de buscas/interesse pela palavra-chave que varia entre 100, que indica um pico de interesse pela palavra-chave, 50, que indica interesse mediano e 0, que indica que não houve dados suficientes para mostrar o interesse de busca.

Para o nosso trabalho, utilizamos a ferramenta determinando *aprender inglês* como palavra-chave e definimos os seguintes critérios: país: Brasil; período: de 01 de janeiro de 2008 (data mais

antiga que a ferramenta permitiu inserir) a 01 de julho de 2021; categorias de busca: todas; e tipo de busca: ferramenta de busca do *YouTube*.

A ferramenta nos apresentou os seguintes dados:

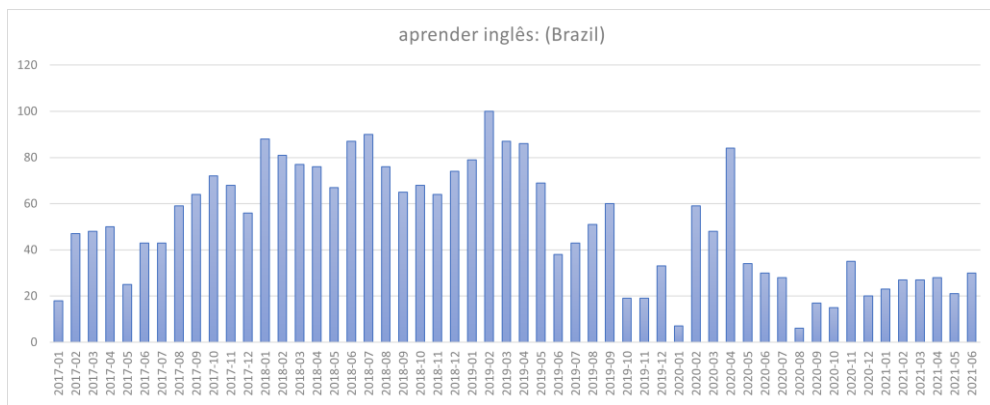


Gráfico 1 - Volume de buscas por *aprender inglês* no *YouTube*, entre janeiro de 2008 e julho de 2021

Fonte: *Google Trends*, elaboração nossa

A partir do gráfico, percebemos que o pico no volume de buscas por *aprender inglês* no *YouTube* aconteceu em fevereiro de 2019. Devido a isto, decidimos coletar vídeos dentro desse recorte de tempo.

Terminada esta etapa, fizemos um levantamento<sup>4</sup> dos vídeos postados em fevereiro de 2019 no canal com o maior número de

---

<sup>4</sup> Esse levantamento foi feito em 05 de julho de 2021.

inscritos, o canal Mairo Vergara e encontramos um número suficiente de vídeos que nos permitiam fazer nossa análise.

A seguir apresentaremos o brevemente o *YouTuber* Mairo Vergara e o seu canal, assim como o levantamento dos vídeos dentro do nosso recorte de tempo.

## **2.1 Sobre Mairo Vergara e os vídeos coletados**

Mairo Vergara é o nome do *YouTuber* e de seu canal. Criado em 15 de julho de 2009, encontramos as seguintes informações na sessão *sobre* do canal:

*Sou professor de inglês e especialista no aprendizado e ensino de idiomas estrangeiros. Neste canal você encontrará dicas sobre como aprender inglês de forma rápida e eficiente! Embora o foco do canal seja o inglês, a grande maioria das dicas também pode ser aplicada no estudo de outros idiomas estrangeiros.*

Figura 2 - Canal Mairo Vergara



Fonte: <https://www.youtube.com/user/MairoVergara/videos>

Durante o período em que fizemos o levantamento dos vídeos para a análise, o canal contava com 2.520.000 inscritos, 105.573.328 visualizações, 911 vídeos e 27 listas de reprodução.

Os vídeos do canal que coletamos para a análise foram postados entre os dias 07 e 19 de fevereiro e podem ser divididos em dois grupos: 2 vídeos do tipo *live*, vídeos longos que possuem aproximadamente uma hora de duração e 13 vídeos do tipo recortes de *lives* anteriores, vídeos curtos que possuem aproximadamente um minuto de duração. Abaixo apresentamos uma breve descrição sobre cada grupo e uma tabela listando todos esses vídeos com seus respectivos títulos e data de publicação.

Os vídeos das *lives* têm as seguintes características: dispostos no vídeos estão três telas, um quadro que ocupa grande parte da tela, sendo este um programa que servirá como quadro branco onde o *YouTuber* escreve frases ou palavras-chaves relacionadas ao tema da *live* como forma de sumarizar ou topicalizar aquilo que é o mais importante; uma tela menor que a primeira que mostra os comentários em tempo real, para marcar a interação entre o *YouTuber* e os “espectadores”; e a terceira janela, menor que as outras duas, em que se podem ver o *YouTuber* e o microfone que ele está utilizando.

Os vídeos do tipo recortes de *live* são vídeos curtos, trechos de *lives* anteriores. Para estes vídeos, foi recortada apenas a tela em que o *YouTuber* aparece, emoldurado por um fundo branco, com o título do vídeo nessa moldura. No encerramento do vídeo, aparecem as informações sobre as redes sociais do *YouTuber*.

Tabela 2 - Vídeos coletados para análise

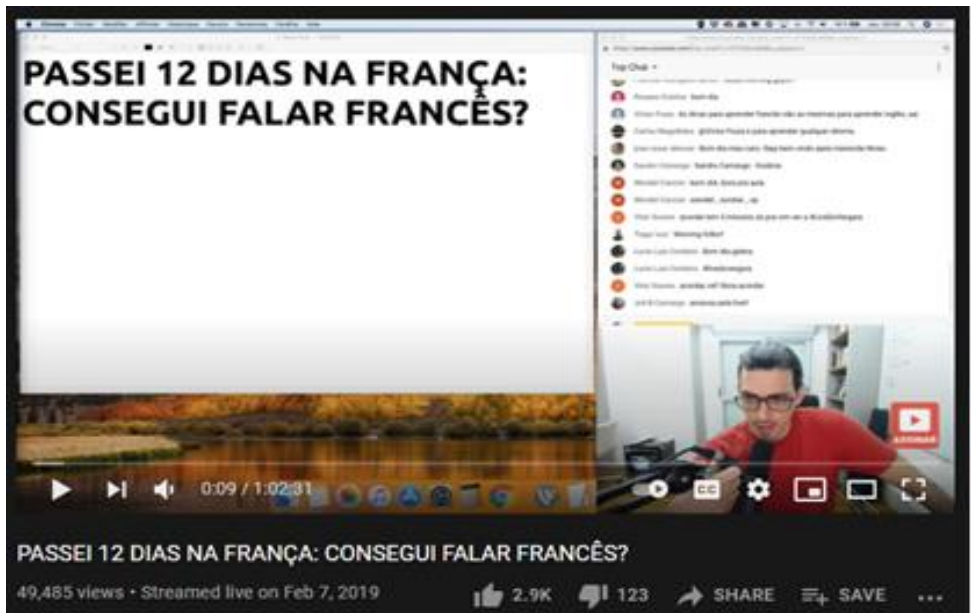
Título do vídeo	Tempo do vídeo	Data de publicação
Passsei 12 dias na França: consegui falar francês?	1:02:31	07/02/2019
O que é um ambiente de imersão em inglês?	0:58	07/02/2019
Para que serve um ambiente de imersão em inglês?	0:54	08/02/2019
Quanto tempo de imersão em inglês eu devo fazer por dia?	0:56	09/02/2019
Quando eu devo começar a fazer um ambiente de imersão em inglês?	0:53	10/02/2019
Como entender o inglês falado sem usar legendas?	47:09	14/02/2019
Você vai aprender muito inglês com esta simples mudança...	0:58	11/02/2019

Como usar o Facebook para aprender inglês?	0:50	12/02/2019
Quando bater aquela dúvida... Vai no google!	0:50	13/02/2019
Transforme a tv, rádio ou Netflix em um ambiente de imersão em inglês...	0:54	14/02/2019
Qual a função da música no aprendizado do inglês?	0:58	15/02/2019
Quais os resultados de criar um ambiente de imersão em inglês?	0:46	16/02/2019
Como criar um ambiente de imersão na boa em inglês?	0:59	17/02/2019
Como criar um ambiente de imersão "hardcore" em inglês?	0:51	18/02/2019
Imersão total em inglês sem sair do brasil?	0:55	19/02/2019

Fonte: <https://www.youtube.com/user/MairoVergara/videos>, levantamento feito em jul. 2021

Sendo este artigo uma apresentação das considerações iniciais de nossa pesquisa, decidimos utilizar apenas um dos vídeos para apontar nossas primeiras impressões. Escolhemos o vídeo *Passei 12 dias na França: consegui falar francês*, um vídeo postado no dia 7 de julho de 2019 que, à época do nosso levantamento possuía 49.485 visualizações, 2.900 curtidas, 123 *dislikes* e 157 comentários.

Figura 3 – Vídeo Passei 12 dias na França: consegui falar francês



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zl7Zia5ziaM>>. Acesso em jul. 2021.

No vídeo em questão, Mairo Vergara informa que nos últimos 9 meses ele vinha estudando francês com o objetivo de passar pelo processo de aprender um idioma novamente, já que inglês é uma língua que ele sabe, para assim lembrar como se sente um aprendiz iniciante. O *YouTuber* diz que com isso, a sua meta é provar a eficácia do Método Vergara de aprendizagem de idiomas por ele utilizado para ensinar inglês, para aprender francês ou qualquer outro idioma. A partir da experiência, Vergara aponta três *insights*, que seriam as três principais coisas que ele notou. Abaixo apresentaremos tais *insights*, assim como alguns resultados e

discussões, baseados no que apresentamos sobre os métodos na seção 2.

### **3. Resultados e discussões**

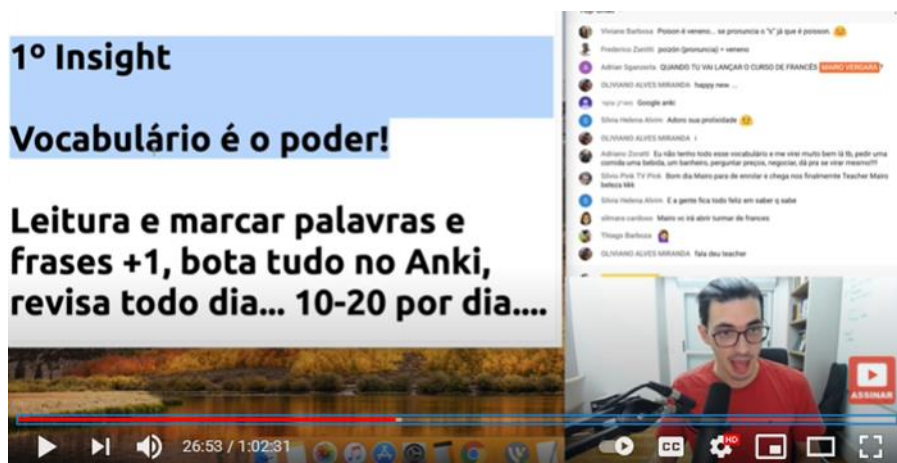
#### **3.1 1° *insight*: Vocabulário é o poder!**

O *YouTuber* afirma a importância do aprendizado do vocabulário na língua-alvo dizendo que o ideal é saber 10.000 palavras. Ele exemplifica essa afirmação com a experiência dele na França, onde ele pôde reconhecer várias palavras e avisos, como por exemplo, reconhecer os nomes dos alimentos no supermercado e em outras situações do dia a dia a partir do vocabulário aprendido por ele previamente.

Para aprender vocabulário, Mairo Vergara indica as atividades que são propostas em seu método. Primeiro, o estudante deve fazer leitura com áudio, atividade em que o estudante acompanha um vídeo ou áudio e a sua transcrição, para conseguir ler enquanto ouve o texto e assim aprende e reconhece palavras ou frases. Enquanto faz essa leitura, o estudante deve selecionar palavras e frases o seu significado e/ou um exemplo de uso. Essas palavras e frases devem ser adicionadas em uma plataforma de

repetição espaçada chamada de *Anki*<sup>5</sup>. *Anki* é uma plataforma online que permite a criação de cartões. Em um lado do cartão, o estudante escreve a palavra ou frase aprendida e no verso do cartão, o estudante escreve o significa e/ou exemplo de uso. Após isso, o estudante escolhe a quantidade de cartões que ele deseja revisar por dia. A proposta do *YouTuber* então, é que diariamente o estudante deve fazer a leitura de textos com áudio, anotar novas palavras e frases com as suas definições no *Anki* e revisar as palavras e frases anteriores.

Figura 4 – 1º *Insight*



---

<sup>5</sup> <https://apps.ankiweb.net/>

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zl7Zia5ziaM>>. Acesso em jul. 2021.

A partir deste *insight*, podemos reconhecer dois princípios que parecem ser importantes para o Método Vergara: a meta pedagógica é ajudar o aluno a ter contato com palavras e estruturas gramaticais, principalmente a partir do contato com áudio/vídeo na língua-alvo para que ele possa reconhecer e falar de forma automática de acordo com as situações apresentadas; A repetição (por meio do *Anki*) é importante para que o aluno memorize as palavras e frases e assim possa reconhecê-las e utilizá-las quando necessário.

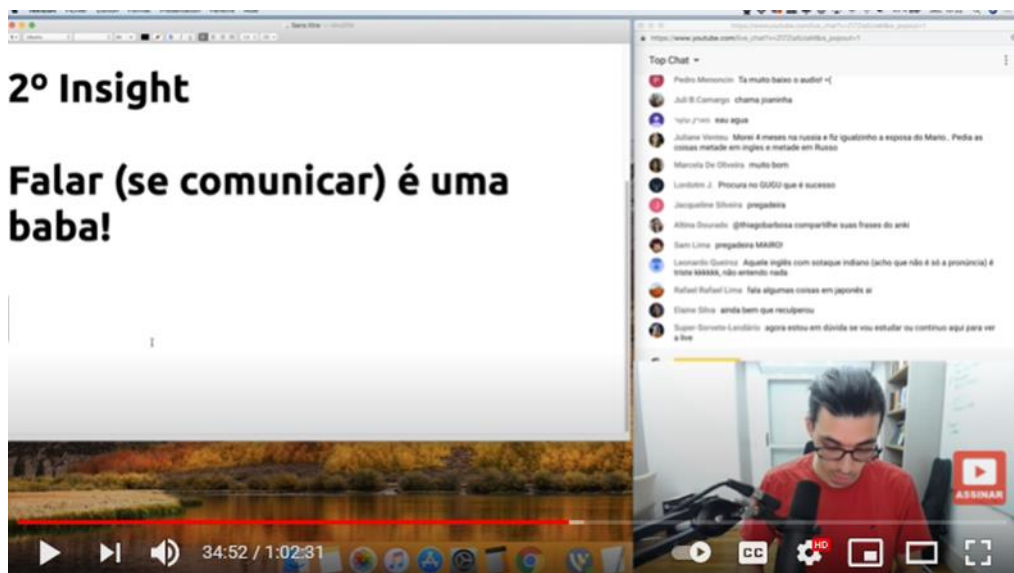
Estas características são características destacadas principalmente nos métodos centrados na língua.

### **3.2 2º *insight*: Falar, (se comunicar) é uma baba!**

Neste *insight*, Mairo Vergara diferencia *se comunicar* de *falar fluentemente uma outra língua*. Para ele, se comunicar seria conseguir fazer-se entender, como por exemplo, fazer um pedido em um restaurante, fazer o *check-in* em um aeroporto ou hotel etc. Falar fluentemente então, seria fazer uso de estruturas complexas e conseguir conversar sobre variados assuntos sem problemas. Logo, se comunicar é fácil quando o estudante sabe muitas palavras e

estruturas memorizadas, ou seja, quando o estudante aprende que *vocabulário é o poder*.

Figura 5 – 2º *Insight*



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zl7Zia5ziaM>. Acesso em: 12 jul. 2021

Podemos entender então que o segundo *insight* reforça o primeiro, o mais importante é memorizar várias palavras e frases para estar pronto para as situações que podem aparecer, a fala acontece em decorrência dessa memorização.

Vale à pena ressaltar que embora este *insight* pareça apontar para uma importância dada às funções linguísticas (fazer um pedido,

fazer o *check-in*) como nos métodos centrados no estudante, as atividades são bastante diferentes. Nos métodos centrados no estudante, as palavras e padrões linguísticos serão ensinados/aprendidos dentro do contexto de uso de uma função linguística.

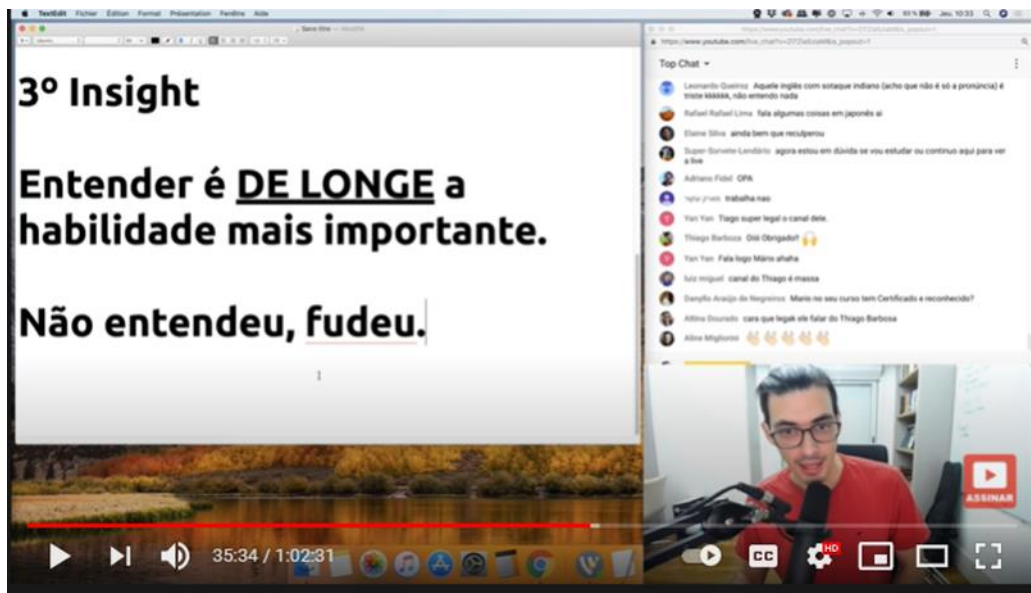
No que vimos até o momento do Método Vergara, o aprendizado das palavras e estruturas não acontecem dentro de um contexto comunicativo apontando para uma função da língua, logo, esse método continua a apresentar características de um método centrado na língua.

### **3.3 3° *insight*: Entender é DE LONGE a habilidade mais importante. Não entendeu, fudeu.**

Neste *insight*, Vergara diz que se a pessoa consegue entender, ela vai conseguir se comunicar. Se não entender, a conversa acaba. Logo, o principal foco do estudante deve estar em escutar a língua-alvo, praticar a habilidade do *listening*. Portanto, é a partir das atividades *listening* que o aluno vai desenvolver a capacidade de compreensão.

Se a rotina do estudante é:

Figura 6 – 3° *Insight*



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z17Zia5ziaM>. Acesso em:  
12 jul. 2021

Em seguida, o *YouTuber* diz que se o estudante faz trinta minutos de leitura anotando palavras, quinze minutos de inserção de cards no *Anki* e quinze minutos revisando o *Anki*, então o estudante precisa fazer no mínimo uma hora de *listening*. É então que ele afirma que o que ele chama de compreensão instantânea, que seria ouvir o que está sendo dito a língua-alvo e entender instantaneamente, só acontece se o estudante faz milhares de horas de *listening*. Importante frisar que este *listening* é escutar podcasts,

ver filmes e outros tipos de mídias audiovisuais com o áudio em inglês sem legendas.

Mais uma vez, encontramos aqui uma característica dos métodos centrados na língua. Segundo Kumaravadivelu (2006), o aprendizado em ditos métodos ocorre partindo primeiramente de atividades em que o aluno precisa escutar para assim reconhecer e então repetir as palavras, frases e estruturas aprendidas.

Tendo em vista o que apresentamos até o momento, podemos passar agora a apresentar nossas primeiras conclusões.

#### **4. Primeiras conclusões**

Vimos que os *insights* apresentados por Mairo Vergara estão interligados e todos apontam para a importância da construção de conhecimento de vocabulário e frases por meio das atividades citadas no primeiro *insight* e para o contato com a língua-alvo por meio de *listening*.

Nesta primeira análise, podemos inferir então que o Método Vergara está circunscrito nos Métodos centrados na língua (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 101-102), pois ele apresenta uma visão estruturalista da língua com o foco na forma; uma visão de aprendizagem *behaviorista*, em que há formação de hábitos por meio de repetição; atividades com repetição que objetivam ajudar o

estudante a reconhecer a estrutura gramatical e falar de forma automática quando em face de situações que pedem o uso de um (ou mais de um) padrão linguístico.

### **Por fim...**

Como vimos, à *priori*, o Método Vergara possui características provenientes de métodos já existentes, os Métodos centrados na língua. Claro que é importante ressaltar que este é um trabalho inicial, apenas uma parte de um trabalho de conclusão de curso em processo de finalização, portanto os resultados embora bastante interessantes, ainda são bastante preliminares.

Sobre o Método Vergara, apesar de apresentar uma outra roupagem, com novas nomenclaturas e técnicas que se utilizam das ferramentas tecnológicas disponíveis, o cerne do método em questão não é algo novo. É interessante, todavia, entender esta expressão de método como uma adaptação para este contexto virtual que foge ao espaço convencional da sala de aula.

### **REFERÊNCIAS**

BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds) Globalization and language teaching. London; New York: Routledge, 2002

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. Tradução de Raul Fiker - São Paulo: Editora UNESP, 1991. (Biblioteca básica).

KUPSKE, F. F. Inglês como língua global: o que sabem os profissionais em TEFL?. 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Felipe-Kupske/publication/299389657\\_Ingles\\_como\\_Lingua\\_Global\\_O\\_que\\_sabem\\_os\\_profissionais\\_em\\_TEFL/links/56f3408808ae7c1fda284964/Ingles-como-Lingua-Global-O-que-sabem-os-profissionais-em-TEFL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Felipe-Kupske/publication/299389657_Ingles_como_Lingua_Global_O_que_sabem_os_profissionais_em_TEFL/links/56f3408808ae7c1fda284964/Ingles-como-Lingua-Global-O-que-sabem-os-profissionais-em-TEFL.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2021

ORTIZ, R. O inglês e as ciências sociais e o inglês. Revista brasileira de ciências. São Paulo, v. 19, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/G8M8rscRm6ttFVSSgrhdPNf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 set. 2021

VANIN, A, A. Considerações relevantes sobre definições de ‘comunidades de fala’. Acta scientiarum language and culture, Maringá, v. 31, n. 2, p. 147-153, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/6367/6367>. Acesso em: 24 set. 2018.

### **UM MÉTODO PARA CHAMAR DE SEU:** Considerações iniciais sobre o ensino de língua inglesa no *YouTube*

Wesley Pimentel Xavier  
Oseas Bezerra Viana Júnior

#### **RESUMO**

Nos últimos anos, graças a internet e a capacidade desta em permitir a participação e interação de seus usuários no processo de produção e compartilhamento de informação online, muitas pessoas têm utilizado as plataformas, sites e aplicativos como ferramentas para o ensino de língua inglesa. Este é o caso das aulas de língua ofertadas

no *YouTube*. Situado no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil, este trabalho busca entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa do ponto de vista metodológico nas aulas veiculadas no *YouTube*. Para tal, nos baseamos nas definições e categorizações dos métodos de ensino de língua segundo Kumaravadivelu (2006). Utilizando ferramentas como o *Google Trends* e o mecanismo de busca do *YouTube*, definimos que os vídeos do canal Mairo Vergara de fevereiro de 2019 seriam analisados. A partir de uma perspectiva qualitativa de cunho descritivo e explicativo, os primeiros dados analisados apontam características dos métodos centrados na língua, que dizem respeito àqueles que possuem a forma linguística como foco principal em sua pedagogia. Essa discussão se faz relevante atualmente, já que muito se fala sobre a interação nas redes sociais e suas implicaturas, sobre a democratização do conhecimento, sobre práticas de ensino que põem o aluno como o centro de sua aprendizagem e sobre as novas formas de ensino-aprendizagem que não se guiam por um documento ou uma regulamentação que as reja por serem de base autônoma.

**Palavras-chave:** Métodos de ensino de língua; YouTube; Ensino.

## **A METHOD TO CALL YOUR OWN: Initial considerations about teaching English on YouTube**

### **ABSTRACT**

Thanks to the internet and its capability to allow the participation and interactions between users in the process of production and sharing of online information, many people have been using the platforms, websites, and apps as tools for English teaching. This is the case with the language classes on YouTube. This article aims to understand how the learning and teaching of English to Brazilians occur on videos posted on YouTube from the methodological point of view. Based on the definitions and categorizations of language teaching methods according to Kumaravadivelu (2006) and utilizing Google Trends and the YouTube search tools, Mairo Vergara's

channel videos from February 2019 were chosen to be analyzed. The data analyzed showed us characteristics of the language-centered methods, which means that the linguistic form is the focus of this pedagogy. This work is relevant as much is said about social media interaction, the democratization of knowledge, the teaching practices that put students at the center of their learning experience, and the recent forms of autonomous language learning and teaching experiences that are not guided by any documents or regulations.

**Keywords:** Language teaching methods; YouTube; Teaching.

# PROCESSOS DE TEXTUALIZAÇÃO NA VIDEOANIMAÇÃO *MR. INDIFFERENT*

Helena Maria Ferreira

Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade; Líder do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: helenaferreira@ufla.br.

Heloydecarlo Batista Marques da Costa

Professor voluntário do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras. Pós-graduando do Programa de Pós-graduação em Letras, pela mesma universidade – PPGL/UFLA. Membro do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: heloydecarlo.costa1@estudante.ufla.br.

Vinícius Luís Marcelino

Rabello Pós-graduando do Programa de Pós-graduação em Letras, pela Universidade Federal de Lavras – PPGL/UFLA. Membro do Grupo de Pesquisa: Sonoridade e Interfaces – GPSoninter (UFLA/CNPq) E-mail: vinicius.rabello@estudante.ufla.br.

## **Introdução**

A disseminação das tecnologias da informação e da comunicação tem desencadeado transformações substanciais nas interações sociais, culminando no redimensionamento dos processos de produção, de circulação e de recepção de textos. Nesse sentido,

há o surgimento ou a transmutação de textos, que demandam novas habilidades para a participação nas diferentes práticas de linguagem e nas diferentes situações discursivas.

Diante da ampla difusão de gêneros digitais, emergem novas demandas para as práticas educativas, pois elas precisam estar equiparadas às propostas de leitura e de produção de textos constituídos por múltiplas linguagens. Dessa forma, considerando que o trabalho com o texto em sala de aula ainda parte de forma mais intensiva da estrutura e do funcionamento das produções verbais, é de suma importância o desenvolvimento de estudos sobre o processo de textualização de textos multissemióticos. Essa importância é reconhecida pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), que contempla orientações relacionadas aos usos sociais da linguagem em um contexto multimidiático. Nesse escopo, este trabalho terá o propósito de contribuir, ainda que, de modo incipiente, a partir de uma discussão teórica, para uma reflexão acerca do processo de textualização nas produções multissemióticas que podem integrar o contexto escolar e podem favorecer a formação de sujeitos leitores críticos e proficientes. De modo mais específico, terá por objetivo analisar a organização linguístico-semiótico-discursiva na vídeoanimação “*Mr. Indifferent*” (2018), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qLGNj-xrgvY>, destacando escolhas feitas pelos produtores, que contribuem para uma reflexão acerca de como o processo de produção de sentidos demanda a

interação entre interlocutores (sujeitos-produtores e sujeitos-receptores).

Os autores basilares da pesquisa são Kress; van Leeuwen (2006), Ferreira; Villarta-Neder (2017), Ferreira e Almeida (2018), Dias e Ferreira (2021), entre outros estudiosos, que versam sobre as questões ligadas aos letramentos digitais, videoanimações e ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos.

Vale destacar que a concepção de texto, assumido neste trabalho, vai além do conceito de um tecido verbal estruturado de maneira conjunta e organizada de palavras, que devem estar interligadas para que de forma estruturada apresente um sentido completo e tenha um objetivo comunicativo. Na perspectiva da multimodalidade, podem coexistir, numa mesma produção, diferentes modos (fala, escrita, imagens), com seus diferentes recursos indiciadores de sentido (cores, sons, movimentos, links, imagens, palavras, diagramações etc.). Nesse viés, Mendonça (2014, p. 318) considera que “os textos podem ser verbais – orais ou escritos – ou multimodais, isto é, compostos de mais de uma linguagem, combinando a expressão linguística com música, desenhos, imagens em movimento, entre outras”.

Com a intensa circulação dos textos multissemióticos, a partir do advento da Internet, surgem novas demandas às práticas de leitura e produção de textos, visto que as interações se realizam por meio da combinação de vários recursos semióticos, que são

indiciadores de sentidos e que são relevantes para (re)construção do projeto de dizer proposto. Nessa perspectiva,

o estudo dos processos de textualização de produções multissemióticas abarca uma análise não somente dos diferentes recursos/modos semióticos, mas também das formas de combinações desses elementos e de seus usos nos diferentes contextos culturais (COSTA, 2019, p. 14).

Assim, estudar o processo de textualização de produções textuais constituídas por múltiplas linguagens assume relevância no sentido de se atentar para as dimensões da combinação/organização dos recursos sígnicos e dos modos de indiciamento de sentidos, visto que ainda há uma tradição de práticas de ensino que convergem, de modo recorrente e quase exclusivo, para a estruturação dos textos verbais orais e escritos.

Este artigo, ao abordar os processos de textualização da videoanimação *Mr. Indifferent*, selecionada para análise, busca discorrer sobre a organização dos textos multissemióticos a partir da perspectiva da Multimodalidade e da Gramática do Design Visual. A partir dessa análise, esperamos contribuir para uma reflexão que possa trazer provocações para o desenvolvimento de novas práticas de ensino e de aprendizagem, de modo a contemplar a cultura do impresso, mas também convergir para as novas práticas sociais e de

usos da linguagem.

## **1. Organização textual-discursiva do texto multissemiótico**

Ao abordar a questão da organização de um texto multissemiótico, vale destacar que, segundo Dionísio (2006), todos os textos são formados por, no mínimo, dois modos; o que implica em dizer que todo texto é multimodal. Para a autora, (2006, p. 133) “se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação”. Nessa mesma direção, Ribeiro (2021) considera que todos os aspectos e modos que constituem a materialidade textual são indiciadoras de sentidos. Nessa linha de pensamento, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 530) atestam que as pesquisas na área de (multi)letramentos

partem da premissa básica de que não existem textos monomodais ou monosemióticos, já que, mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação. Por exemplo, a distribuição do texto em colunas, bem como o uso de linhas e marcas gráficas são utilizados para evidenciar a distribuição da informação em blocos temáticos e orientar a leitura. Já recursos tipográficos, como fonte, negrito ou uso de cor, servem para salientar

determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a Times New Roman, podem remeter a contextos jornalísticos. Além disso, escolhas na cor da fonte podem estabelecer afiliações com determinados grupos sociais (rosa, com o universo feminino; variedade de cores, com diversidade ou orientações híbridas). Nesse contexto, devemos considerar os fatores sociais, econômicos e culturais presentes no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura. Essa multiplicidade de questões a serem observadas em práticas de letramento assume uma relevância ainda maior quando consideramos as mudanças que a sociedade atual vem sofrendo no que se refere aos efeitos práticos do fenômeno da globalização, especialmente no que tange a novas tecnologias de comunicação que permitem acesso a diversas culturas, ampliando a nossa noção de mundo (NASCIMENTO, BEZERRA, HEBERLE, 2011, p. 530).

Diante do exposto, é relevante pontuar que considerar a multiplicidade semiótica constitutiva dos textos que circulam na sociedade da informação pode representar uma iniciativa para a formação de leitores-cidadãos críticos e engajados socialmente. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 486) destaca que

considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p. 486).

Para compreender as múltiplas semioses, faz-se necessário tratar de recursos/mecanismos semióticos que compõem os textos/discursos. Nessa perspectiva, a Gramática do Design Visual traz contribuições para uma abordagem que considera as diferentes dimensões das produções textuais. A próxima seção irá apresentar um breve panorama desse constructo teórico.

## **2. Panorama da Gramática do *Design* Visual: metafunções basilares para a leitura e produção de sentidos de textos multissemióticos dinâmicos**

Os avanços tecnológicos possibilitaram o redimensionamento dos processos de produção, circulação e recepção dos textos que integram o cotidiano social. O contexto

digital possibilitou a ampliação das redes de interação entre diferentes interlocutores pertencentes a diferentes espaços geográficos, o uso de ferramentas de edição e editoração de produções, o registro e a disseminação dinâmica de conteúdos, com possibilidades de trocas entre participantes das interações. Nesse contexto, as produções textuais passaram a contar com ferramentas tecnológicas que têm propiciado novas possibilidades para a escolha dos recursos semióticos na orquestração de significados e para a construção do projeto de dizer.

Com vistas a analisar essa orquestração, várias teorias têm se destacado, entre elas a Gramática do *Design Visual*, doravante GDV, idealizada e sistematizada por Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2006), que se tem seus pressupostos teóricos assentados na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), proposta por Halliday (1994). A proposta da GDV é analisar os recursos semióticos na textualização de textos estáticos. Para tal, Kress e Van Leeuwen (2006) readaptam para a GDV os conceitos designados para as metafunções, que surgiram da GSF, sendo elas: Metafunção Representacional (Ideacional), Metafunção Interacional (Interpessoal) e Metafunção Composicional (Textual). Vale ressaltar que, apesar de possuírem uma relação entre as metafunções estabelecidas por Halliday e as desenvolvidas por Kress e Van Leeuwen (2006), esses conceitos são distintos, ou seja, Kress e Van Leeuwen adaptaram as metafunções de Halliday com o foco de

descrever mais amplamente os modos de construção da linguagem visual. Essa proposta de “sintaxe visual”, organizada em forma de gramática se difere das características das gramáticas estruturais relativas ao estudo da língua, isto é, não remete a um estado estrutural, estático, imutável e desvinculado da prática, mas articula-se aos usos sociais recorrentemente utilizados pela cultura ocidental.

Os estudos ancorados na GDV vêm sendo expandidos, em função das potencialidades para o estudo de textos dinâmicos, uma vez que esses textos apresentam recursos semióticos semelhantes aos apresentados pelos textos estáticos. A GDV pode ser considerada como uma proposta teórica que apresenta princípios que organizam um conjunto de normas padronizadas acerca dos usos dos recursos semióticos que corroboram para a compreensão de projeto de dizer dos enunciadores e para o processo de produção de sentidos. A proposta, neste artigo, é estender esse referencial teórico para o estudo de textos em movimento, de modo mais específico, para as videoanimações.

A GDV parte do pressuposto de que as produções imagéticas podem envolver dois tipos de participantes: participantes representados – PR - (seres, animados ou inanimados, presentes nos textos visuais) e os participantes interativos – PI - (o produtor e o receptor). Para além dos tipos de participantes, é relevante considerar os tipos de relações estabelecidas entre eles: a) entre participantes representados; b) entre participantes interativos; c)

entre participantes interativos e representados (BIASI-RODRIGUES, NOBRE, 2010). Ao considerarem os tipos de participantes representados, Kress e van Leeuwen (2006) contemplam a dimensão contextual e ideológica, ou seja, as escolhas feitas pelos produtores para a representação dos “personagens” não são aleatórias. As escolhas são realizadas para a construção de significados, e, por extensão, dos sentidos. Além disso, há a consideração dos participantes interativos, que coloca em questão as condições de produção dos discursos (quem produziu e para quem produziu; quem interage e como interage), bem como os recursos semióticos utilizados para provocar/garantir a interação. Nesse contexto, é importante discorrer, ainda que de modo sucinto, acerca das três metafunções apresentadas pelos autores supramencionados.

A metafunção representacional diz respeito à forma de como o mundo é e pode ser representado a partir da linguagem visual, ou seja, como ela é produzida no processo de representação de objetos e das experiências dos participantes que compõem o texto/cena. O foco são as relações intra-imagem, ou seja, como as estruturas visuais são construídas para representar visualmente a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem. Aqui, são analisadas as relações construídas entre os elementos retratados, isto é, uma espécie de coerência interna à produção semiótica, que se desdobra para dimensões narrativas (acontecimentos) e dimensões conceituais (concepções e valores).

A metafunção interacional é caracterizada por estabelecer as ligações entre produtor, produto e observador, podendo ocorrer na forma escritor/texto/leitor ou falante/fala/ouvinte, extensivo a todas as formas relacionadas à produção e à recepção de texto (Kress; Van Leeuwen, 2006). Assim, as escolhas feitas pelo(s) produtores se constituem como estratégias para mobilizar a atenção do sujeito-espectador, seja para criar uma espécie de identificação, seja para dar a ideia de veracidade.

A metafunção composicional é a combinação das estruturas visuais de significados representacionais e interativos, resultando no todo significativo (Kress, Van Leeuwen, 2006). Desse modo, não basta ao produtor realizar escolhas para a produção do projeto de dizer, mas também organizar e combinar os recursos semióticos na materialidade textual, de modo a orientar o percurso interpretativo.

As metafunções contemplam diferentes aspectos de uma produção imagética, uma vez que abarcam a representação dos participantes, a interação entre interlocutores e a organização das informações no texto apresentado. Assim, as metafunções contribuem para imprimir o equilíbrio entre o projeto de dizer do produtor e o “dito” na materialidade textual (aquilo que o interlocutor tem acesso), para atribuir hierarquia das informações e para fornecer pistas que orientem o processo de interpretação. Em suma, as metafunções são elementos basilares para a leitura de textos multissemióticos, pois contemplam diferentes dimensões

constitutivas das produções textuais e que são relevantes para a formação de leitores proficientes.

Assim, a próxima seção apresenta uma análise da videoanimação *Mr. Indifferent*, que toma como referência os pressupostos teóricos da GDV. Reitera-se que, embora essa teoria tenha sido desenvolvida para a análise de textos imagéticos estáticos, as metafunções podem iluminar a leitura de textos em movimento, seja pela sua plasticidade (sua origem advém da GSF, que estuda a modalidade verbal), seja pelas características comuns entre textos estáticos e textos em movimento. A narrativa apresentada na videoanimação abarca as três metafunções, compreendendo várias possibilidades de análise. Por razões de extensão deste artigo, serão selecionados alguns aspectos para ilustrar as potencialidades dessa teoria para a análise de textos em movimento.

### **3. Análise de dados**

“*Mr. Indifferent*” é um curta-metragem de animação lançado em 2018, produzido por Aryasb Feiz, para o “Programa de Voluntariado de *Exchangers*” e foi desenvolvido pela Emirates NBD Bank, divulgado pelo Portal Kairós, no Brasil. O contexto de produção da videoanimação foi a celebração do Dia Mundial da Gentileza, em 13 de novembro, com o objetivo comunicativo de estimular o serviço voluntário. Vale destacar aqui que as imagens aqui reproduzidas da videoanimação supracitada são exclusivamente

utilizadas para propósitos educativos e sem fins lucrativos.

A produção descreve a trajetória da vida cotidiana de várias pessoas que convivem em uma mesma sociedade, explorando os pequenos gestos que podem tornar a convivência mais empática. Afeto, generosidade, bondade, cordialidade, preocupação e cuidado são termos relacionados à gentileza, que recorrentemente, passam despercebidos ou, até mesmo, esquecidos em função da rotina diária. Porém, o enredo retrata momentos do cotidiano de um homem bem aparentado, que caminha por diversos pontos da cidade e se depara com situações em que outras pessoas necessitam de ajuda e ele as ignora.

O personagem principal, o Sr. Indiferente, é caracterizado, inicialmente, como um indivíduo com expressões apáticas, com mãos nos bolsos, que usa roupas em tonalidades escuras e que ignora as demandas das pessoas com as quais se depara no seu percurso (Figura 1).

Figura 1: Personagem representado



Fonte: CGMeetup

A representação (inicial) do participante (homem) é produzida de modo articulado à imagem que se pretende construir desse personagem. Assim, o tipo e as cores das vestimentas, a postura (olhar desinteressado, mãos nos bolsos, andar ereto, olhar descompromissado). O personagem é apresentado em posição central, o que sugere uma relevância (personagem principal) e não há exploração de recursos que busquem construir uma identificação dos sujeitos-espectadores com o personagem. Assim, ressalta-se que a leitura da videoanimação corrobora para a compreensão de que a temática explorada por um determinado gênero é também construída no processo de interação, uma vez que várias questões podem ser problematizadas de acordo com o ponto de vista/conhecimentos prévios do interlocutor/receptor. Assim, “a pluralidade de pontos de vista, associada à progressão contínua de imagens, sons, ruídos e palavras, constitui a complexa função simbólica do enunciador cinematográfico” (KUNZ, OLIVEIRA, 2013, p. 82).

Nesse contexto, é relevante destacar o início da narrativa fílmica que começa ao som de uma música extradiegética, ou seja, aquela que é dirigida ao público e que não faz parte da cena, indicando uma voz narrativa. A princípio, a proposta do enunciador é a de se afastar para compor a apresentação panorâmica do personagem

(conforme figura 1), que está dentro de um elevador, sozinho em um ambiente pouco iluminado e trajando roupas escuras. Ao passo que o ponto de escuta revela um som intradieгético, o de uma pessoa, usando sapatos de salto-alto, a passos rápidos (Figura 2).

Figura 2: Mulher correndo para pegar o elevador



Fonte: CGMeetup

A moça é representada por meio de ações narrativas que sugerem o estado de uma pessoa que está atrasada para se adentrar no elevador. A expressão facial, os passos acelerados, o gesto com o braço, o som dos saltos dos sapatos ajudam a construir a ideia de uma demanda por uma atitude de generosidade por parte do personagem que já se encontra dentro do elevador. Mas, as portas se fecham e ele permanece com as mãos nos bolsos e, ao contrário do que se espera ele não faz nada para impedir o fechamento da porta. Essa atitude dá início à representação do personagem representado e ajuda a construir a ideia de que a generosidade se caracteriza por ações cotidianas na vida em sociedade. As escolhas feitas pelo(s)

produtor(es) para representar a personagem moça criam uma espécie de identificação entre o participante representado (a moça) e os participantes interativos (sujeitos-espectadores), uma vez que se busca criar um certo incômodo pela ausência de generosidade por parte do outro personagem (homem que está no elevador). Há, aqui, uma construção simbólica que faz remissão à condição feminina na sociedade que ainda apresenta tendências notadamente machistas.

Em uma segunda situação, o Sr. Indiferente se depara com uma criança que brinca, na calçada, em frente a um *playground* com seu balão. A escolha feita pelo enunciador é a de afastar a cena para compor a apresentação panorâmica do personagem, que está caminhando na mesma calçada, sempre com as mãos nos bolsos e na mesma direção em que a criança se encontra (Figura 3).

Ao simular um distanciamento da cena e um movimento em direção ao balão, que escapou da mão da criança, o enunciador fílmico, sob efeito da ocularização, faz com que a menina e o Sr. Indiferente direcionem o olhar através do objeto que se encontra em ascensão. Essa cena ilustra o efeito da diegese que se refere ao fato ou ao conteúdo narrativo em si, evocando certa realidade ou acontecimentos que integram o enredo. Desse modo, a forma pela qual a história é contada resulta das escolhas do enunciador, as quais incidem sobre o percurso interpretativo, conforme a Figura 4. O personagem vê o balão, mas faz opção por não oferecer ajuda.

Figura 3: Visão panorâmica

Figura 4: olhar direcionado ao balão



Fonte: CGMeetup



Fonte: CGMeetup

Nas figuras 3 e 4, há a criação de uma situação e o desenrolar dessa ação. Assim, a escolha por demonstrar o parque de diversão parece criar uma situação que, por si só, já mobiliza o cuidado, uma vez que faz remissão a um espaço infantil. Mas, mesmo tendo condições para ajudar a criança, o homem não busca ter empatia. Há, aqui, uma sinalização para outro grupo social que também demanda atenção: as crianças, que possuem direitos à proteção e às atividades recreativas e ao divertimento (brincar).

Na sequência de cenas a seguir, o Sr. Indiferente encontra-se em um cruzamento cujo sinal está fechado para pedestres. O produtor projeta a cena com distanciamento para compor o quadro composicional (Figuras 5 e 8), mas busca um enquadramento mais fechado para mostrar detalhes (Figuras 6 e 7). Repentinamente, o Sr. Indiferente é abordado por uma senhora que o segura por um de seus braços com a intenção de pedir-lhe ajuda para atravessar a rua (Figura 6). Sem reação, o homem muda a fisionomia, demonstrando

estranhamento (Figura 7), porém não busca interação com a personagem idosa (continua com as mãos nos bolsos), mas opta por ajudá-la na travessia (Figura 8).

Figura 5: Sr. Indiferente no cruzamento



Fonte: CGMeetup.

Figura 6: Abordagem pela senhora



Fonte: CGMeetup.

Figura 7: Mudança de expressão facial



Fonte: CGMeetup

Figura 8: Sr. Indiferente abordado pela senhora



Fonte: CGMeetup

O fato de o personagem (Figuras 5, 6 e 8) se apresentar com as mãos no bolso parece sugerir a falta de ação, de engajamento, de generosidade. Essa questão é explorada na Figura 12, em que o personagem olha para a mão e logo em seguida as cenas já demonstram uma mudança de atitudes. Durante a travessia o sinal encontra-se fechado, mas pelo fato da senhora caminhar lentamente o sinal se abre e um carro em alta velocidade quase os atropelam. Ouve-se, nessa cena, além do som típico da frenagem de pneus, uma música extradiegética que marca uma cena de desespero, o som produzido pelos carros e pelo próprio personagem que grita, como forma de expressar seu medo – sons intradieгéticos. Tal situação faz com que ele, pela primeira vez, tire sua mão do bolso da calça (Figura 9) e faz um sinal de pedido para que o carro pare. Após se livrarem da situação embaraçosa, finalizam a travessia chegando do outro lado da rua. Sem esperar, a humilde senhora o surpreende ao puxá-lo para baixo, a fim de ficar na mesma altura e o agradece com um gesto de carinho: um aperto na bochecha e um leve sorriso esboçando um sentimento de gratidão (Figura 10).

Figura 9: Quase atropelados

Figura 10: Gesto de gratidão



Fonte: CGMeetup



Fonte: CGMeetup

As cenas, envolvendo a idosa, representam o ápice da narrativa. Há, aqui, a exploração de outro grupo social, que também é requer proteção: os idosos. Assim, a videoanimação explora situações sociais que envolvem diferentes grupos sociais: mulher, criança e idoso. Essa estratégia explora representações acerca dos grupos sociais considerados sensíveis à atenção por parte da sociedade, bem como cria uma identificação entre personagens e os sujeitos-espectadores, que, com base nos valores sociais, buscam construir coerência entre o mundo externo e o mundo representado no/pelo texto.

Dando continuidade à análise, após gesto de agradecimento por parte da personagem idosa, o Sr. Indiferente, numa espécie de surpresa com a atitude da senhora esboça um leve sorriso em seu rosto (Figura 11). Isso faz com que ao chegar em casa, repensasse suas atitudes em relação às pessoas e da maneira como ele vive a vida, seguindo as mesmas rotinas sem motivações, sem demonstrações de

afeto (Figura 12).

Figura 11: Leve sorriso no rosto



Fonte: CGMeetup

Figura 12: Refletindo sobre seus atos.



Fonte: CGMeetup

Esses aspectos, em *Mr. Indifferent* (2018), reforçam a ideia de conexão entre as semioses, de modo a construir relações interpessoais, que refletem não somente nas interações entre os participantes representados (personagens que participam da narrativa), mas também entre os produtores (com seu projeto de dizer), personagens representados (escolhas feitas para a construção de suas identidades e os efeitos dessas escolhas nos interlocutores) e sujeitos espectadores (que constroem sentidos a partir da proposta do texto e de suas experiências vivenciadas no contexto cultural em que se inserem).

O enquadramento do rosto, que antes transmitia rispidez e apatia, agora, motivado pelo gesto da senhora, já apresenta o contrário. Compõem-se, aqui, traços que estabelecem a marcação

temporal, em que o espaço que a diegese acontece é alterado pelas cores que, antes eram escuras, passam a ser compostas por cores mais vivas e intensas, a música que antes era melancólica passa a ter um ritmo mais alegre e motivador e a postura do Sr. Indiferente é modificada tendo as mãos livres, uma expressão facial sorridente e o uso de camisas mais casuais, com tonalidades claras, remetendo a um sentimento de felicidade e novos hábitos, como o de ir à praia, como ilustrado na sequência de imagens abaixo (Figuras 13, 14, 15 e 16):

Figura 13: Mudança de atitude do personagem. Efeito da diegese



Fonte: CGMeetup

Figura 14: Sr. Indiferente na praia



Fonte: CGMeetup

Figura 15: Focalização de baixo para cima

Figura 16: Expressão facial serena



Fonte: CGMeetup



Fonte: CGMeetup

Essa retomada na narrativa não é por acaso. A repetição de cenas, mas com a demonstração de gestos de generosidade, sugere uma revisão de atitudes e uma mudança comportamental. Assim, a videoanimação, apesar de sua configuração narrativa, apresenta um propósito deontico, qual seja, estimular uma mudança de comportamento por parte dos interlocutores. Além disso, a produção ainda explora os efeitos da generosidade no personagem: satisfação (expressão facial e leveza no andar), sugerindo que a prática de uma atitude positiva faz bem para quem a pratica.

Figura 17: Sr. Indiferente observa outra pessoa



Fonte: CGMeetup

Ao final da narrativa, há ainda a exploração de uma cena semelhante à vivenciada pelo personagem Mr. Indiferente, qual seja, a espera para atravessar o cruzamento da via pública. Nessa cena, o novo personagem apresenta a mesma postura: roupas escuras, mãos nos bolsos, expressão séria (Figura 17). Assim, com vistas a buscar uma transformação, o antigo Mr. Indiferente, (re)produz a mesma situação da cena que havia vivenciado anteriormente: toca o braço do rapaz e se finge de deficiente visual (Figura 18). A escolha da deficiência visual abarca outro grupo social, que também requer uma atitude inclusiva por parte da sociedade.

Figura 17: Abordagem ao senhor no cruzamento



Fonte: CGMeetup

Figura 18: Caracterização de um deficiente visual



Fonte: CGMeetup

A análise da narrativa, por meio de uma reflexão acerca das escolhas semióticas e dos efeitos de sentidos sugestionados por elas contribuem para a construção de um percurso interpretativo que

considera o projeto de dizer dos enunciadores e as condições de produção, mas também o processo de recepção do texto, uma vez que abarca a participação dos sujeitos-leitores, com suas representações de mundo e com suas construções culturais. Assim, o incentivo a prática de atitudes de generosidade é direcionado para os processos de inclusão social de mulheres, crianças, idosos e deficientes. A análise das escolhas das semioses (imagens, cores, músicas, sons, falas, movimentos etc.) permite evidenciar que a constituição dos textos/discursos mobiliza a seleção de vários mecanismos que orientam a interpretação e o processo de produção de sentidos, segundo o projeto de dizer dos enunciadores.

Por fim, a análise mostra que videoanimação é marcada pela multiplicidade de semioses, que, de modo articulado, configura-se como uma unidade de sentido, que se propõe a explorar um conteúdo temático (comemoração do dia mundial da gentileza), que pode ser lido sob diferentes enfoques a depender das interações construídas pelos sujeitos-espectadores. Além disso, há uma proposta enunciativa de provocar uma reflexão sobre como se pode fazer a diferença na sociedade, por meio de atitudes de gentileza. Assim, os sentidos são produzidos a partir das escolhas das imagens (que representam personagens, objetos e cenários), das cores, dos ângulos, das músicas, dos sons e dos ruídos, das palavras, dos movimentos, das expressões faciais, dos olhares, dos enquadramentos, da iluminação, da postura, das vestimentas etc.,

bem como das referências construídas pelos sujeitos e pelas condições de recepção do texto. A análise detida da videoanimação proposta revela que o estudo das múltiplas semioses poderá favorecer a formação de leitores mais críticos e mais perspicazes, propiciando novas habilidades para o enfrentamento da complexidade inerente às composições fílmicas, que possuem um processo de textualização constituído por mecanismos linguísticos, semióticos e discursivos e que exigem novos gestos de leitura.

### **Considerações finais**

O presente artigo teve como objetivo analisar o processo de textualização de textos multissemióticos, de modo mais específico, de uma videoanimação. A partir de uma reflexão sobre a natureza multimodal dos textos, buscou-se demonstrar que as videoanimações são constituídas por diferentes semioses, exigindo novos comportamentos por parte dos sujeitos-espectadores. Assim, embora existam várias linhas teóricas que podem embasar a análise dos textos multissemióticos, optou-se, neste artigo, pela teoria da Gramática do *Design* Visual (Kress; van Leeuwen, 2006), que apesar de analisar imagens estáticas, fornece princípios que podem fundamentar a análise de produções em movimento.

Uma abordagem teórica que contempla os textos em movimento se faz necessária na sociedade da informação, que tem possibilitado a circulação de diferentes produções nas interações

cotidianas entre os diferentes grupos, incluindo, aqui, alunos de diferentes níveis de escolarização. Sendo assim, na contemporaneidade, a exploração de textos na modalidade verbal (orais e escritos), é preciso que a escola contemple as produções que circulam nos contextos digitais e contemplem diferentes recursos semióticos, para que os alunos possam responder às demandas da leitura e da escrita no cotidiano social e participar de modo efetivo das interações sociais, e constituindo-se como um sujeito crítico e cidadão ético.

Desse modo, espera-se que a análise da videoanimação proposta possa ter ilustrado as potencialidades de um estudo mais detido dos recursos semióticos para a compreensão do projeto de dizer do enunciador, para a reflexão acerca dos discursos inerentes à proposta textual, para a percepção do papel do sujeito-espectador na construção do percurso de leitura. Assim, uma proposta de comemoração do dia mundial da gentileza, que incita uma mudança de comportamento em situações triviais do cotidiano social, demonstra que o(s) produtor(es) realizaram várias escolhas, seja em relação ao desenvolvimento da narrativa, seja em relação à organização do conteúdo temático, seja em relação aos recursos semióticos utilizados. A partir do texto analisado, é possível explorar questões ligadas à vida em sociedade (valores sociais), aos grupos sociais tradicionalmente vulneráveis (mulheres, crianças, idosos e deficientes), aos efeitos de sentidos desencadeados pela combinação

de semioses. Por fim, acreditamos que este trabalho possa contribuir, a partir de uma discussão teórico-metodológica, para uma reflexão acerca do processo de textualização de produções que envolvem múltiplas semioses e que integram o cotidiano das pessoas e que, por conseguinte, favorecem a formação de sujeitos leitores - usuários das mídias sociais -, mais perspicazes e mais proficientes.

## REFERÊNCIAS

ANDREA KUNZ, M.; PAULA MARQUES CIANNI DE OLIVEIRA, A. O desvendar da enunciação no curta-metragem "Vida Maria". **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, SP, v. 8, n. 1, p. 76–95, 2013. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/250>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 jul. 2021.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; NOBRE, Kennedy Cabral. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência? **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 91-109, jan./abr. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a05.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 159-177.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. PEDRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, Heloydecarlo. **O processo de textualização na videoanimação “Vida Maria”**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Lavras. Lavras. p. 40. 2019.

FEIZ, Aryasb. **Mr. Indifferent**. **Youtube**, 16 de nov. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qLGNj-xrgvY>. Acesso em: 01 jul. 2021.

HALLYDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MENDONÇA, Márcia. Texto. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/texto>. Acesso em: 01 jul. 2021.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; BEZERRA, Fábio Alexandre

Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, vol. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

TAMANINI-ADAMES, Fátima Andreia. Possibilidades de significação de cor em imagens on-line: recontextualização do discurso científico e interdiscursividade. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 11, n. 2, 2013.

## **PROCESSOS DE TEXTUALIZAÇÃO NA VIDEOANIMAÇÃO *MR. INDIFFERENT***

Helena Maria Ferreira  
Heloydecarlo Batista Marques da Costa  
Vinícius Luís Marcelino Rabello

### **RESUMO**

O presente trabalho elege como objeto de discussão o processo de textualização em produções multissemióticas e parte do pressuposto de que essas produções são recorrentes no cotidiano dos alunos e podem ser consideradas como recurso didático com potencialidades para a formação de leitores proficientes. Este trabalho consiste em uma análise linguístico-semiótico-discursiva e tem por objetivo discutir os processos de textualização na videoanimação *Mr. Indifferent*, por meio da realização da leitura desse gênero de modo interpretativo, a fim de seguir as pistas deixadas pelos produtores para a reconstrução de projeto de dizer dos enunciadores na perspectiva da multimodalidade. Como base teórica, esta pesquisa traz pesquisadores como: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016),

Ferreira e Villarta-Neder (2017), Ferreira e Almeida (2018), Ferreira, Villarta-Neder (2019), entre outros, que versam sobre as questões ligadas aos letramentos digitais, videoanimações e ensino de língua portuguesa. Desse modo, observou-se que é de suma importância redimensionar o ensino da leitura e interpretação de textos com múltiplas semioses e de sua organização discursiva, pois carregam consigo diversos elementos que favorecem o estudo do processo de textualização. A partir deste estudo, constatou-se que as múltiplas semioses devem ser consideradas no processo de encaminhamento das práticas de leitura e escrita em sala de aula, tendo em vista as suas potencialidades para indiciar sentidos e valores subjacentes dos projetos de dizer dos enunciadores além da ampliação dos multiletramentos, nas suas dimensões linguístico-discursivas e culturais.

**Palavras-chave:** Ensino; Multissemioses; Textos Multissemióticos; Textualização; Videoanimação. ABSTRACT

## **TEXTUALIZATION PROCESSES IN *MR. INDIFFERENT***

### **ABSTRACT**

This essay elects as an object of discussion the textualization process in multisemiotic productions and assumes that these productions are recurrent in the daily lives of students, therefore they can be considered as a didactic resource with potential for the formation of proficient readers. This work consists of a linguistic-semiotic-discursive analysis and aims to discuss the textualization processes in Mr. Indifferent video animation, through the reading of this genre in an interpretive way, to follow the clues left by the producers for the reconstruction of project of saying of the enunciators in the perspective of multimodality. As a theoretical basis, this research brings researchers such as: Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), Ferreira and Villarta-Neder (2017), Ferreira and Almeida (2018), Ferreira, Villarta-Neder (2019), among others, who deal with issues related to digital literacy, video animations and Portuguese language teaching. Thus, it was observed that it is extremely important to

redimension the teaching of reading and interpretation of texts with multiple semiosis and its discursive organization, as they carry with them several elements that favor the study of the textualization process. From this study, it was found that multiple semiosis should be considered in the process of forwarding reading and writing practices in the classroom, in view of their potential to indicate meanings and underlying values of the speaking projects of enunciators beyond the expansion of multiliteracies, in its linguistic-discursive and cultural dimensions.

**Keywords:** Teaching; Multisemiotic; Multisemiotic Texts; Textualization; Video animation.

# A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO LEITOR POR VIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO CULTURAL

Wellington Neves Vieira

Doutorando em Crítica Cultural – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Campus-II – Alagoinhas - Bolsista (Capes). É membro do Grupo de Pesquisa  
“A estética da Necropolítica na Literatura e no Cinema- GPNECIL” - CNPQ;”,  
pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, sobretudo, nos seguintes  
temas: Literatura e Crítica Cultural, Letramento Literário; Formação de  
Professores no Âmbito do Letramento Literário; Letramento Literário no Âmbito  
da Crítica Cultural. E-mail: Wellington.nevieira@gmail.com

## 1 Introdução

Parece que a ideia da perspectivação Letramento remonta ao período da revolução tecnológica, mais precisamente enquanto ideia de “*Letramentos Sociais*”, título do livro publicado por *Brian Street* em (1984). Nessa obra, Street apresenta duas formas de compreensão do Letramento na sociedade contemporânea, que ele determina como letramento autônomo e letramento ideológico. Certamente que se deva ter por óbvio o fato de que no Brasil tivera experiência intelectual a esses estudos citados pela primeira vez e em sequência, os percursores: Mary Kato, (1986); Lêda Tfouni, (1988); Angela Kleiman (1995).

Nessa pesquisa explora-se também a ação e atuação *crítica cultural*, alinhada ao desejo de interpretar e conhecer o funcionamento da sociedade e de potencializar as ações objetivas e

materiais dessa sociedade. Foi no séc. XIX, que o marxismo intensificou a *teoria crítica* seguido para o séc. XX, a teoria crítica da sociedade acopla o domínio da cultura. Abrolha assim mais amplamente nomeado o termo *crítica cultural*. (SEIDEL, 2008). Alinhado a essas duas dimensões ao do letramento e da crítica cultural, o objetivo da investigação é demonstrar a contribuição da teoria crítica cultural para constituição de um letramento de caráter crítico cultural para a formação da cidadania. Desse modo, o presente estudo motiva a principal questão: em que medida a teoria crítica cultural permitirá a constituição o ou organização de um letramento de caráter crítico cultural para a formação da cidadania?

A fim de se responder a esse problema, buscou-se por uma metodologia bibliográfica, explicativa e descritiva de abordagem qualitativa e para embasar a noção do letramento, utilizou-se os trabalhos de: (STREET, 2003); (KLEIMAN,1995); (SOARES, 2002); ( ROJO, 2009), já no âmbito da Crítica cultural: (SANTOS, 2016); (VIEIRA, 2016); (SEIDEL, 2008); (RICHARD, 2002). Os estudos que abordam os letramentos e a crítica cultural estão relacionados a um projeto de emancipação do sujeito. Entre as principais contribuições do referencial, destaca-se a construção de um conceito para o letramento crítico cultural.

A sugestão teórica desenvolvida tem mostrado como resultado uma proposta eficaz para se pensar no projeto humano de

emancipação, de formação da cidadania com valores de dignidade humana e formação de leitor crítico do mundo.

Em diálogo explorado sobre a proposta de construção do letramento crítico cultural, traça-se o surgimento do letramento e a característica e função da atuação crítica cultural, para então conectar os estudos do letramento à crítica cultural. E por fim fazer análise literária como exercício crítico-cultural.

## **2 Letramento crítico cultural: uma proposta em construção**

O letramento crítico cultural é mencionado nessa pesquisa como uma proposta que ainda está em construção, ou seja, até o presente momento, ainda, não se encontra na literatura científica o conceito de letramento crítico cultural, logo, é fruto de um projeto de tese desenvolvido pelo sujeito pesquisador que intenciona formar estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do estado de Alagoas, em indivíduos reflexivos e críticos tendo como base orientadora a teoria crítica cultural.

Nesse tópico, trata-se de mostrar apontamentos direcionados para a busca de um letramento em crítica cultural na intenção de arquitetar uma proposta didático-metodológico do ensino da leitura e, nessa pesquisa, mais especificamente, relaciona-se a uma prática de leitura do mundo no contexto da pandemia com aulas remotas.

Afim de se alcançar um entendimento ou um caminho a ser percorrido para a interpretação do que poderá ser o letramento crítico cultural, considera-se, em primeiros passos, o entendimento e o surgimento do Letramento para depois conectar ao campo da crítica cultural, fazendo-se compreender os fluxos interdisciplinares que posiciona as ações da crítica cultural e, concomitantemente, defender a ideia de um letramento crítico cultural para a formação da cidadania.

Por meio dessa vertente de estudo, a presente pesquisa se faz importante por oportunizar a revelação de um novo posicionamento metodológico de ensino da leitura do mundo, a partir da Crítica Cultural, para isso, incluem-se abordagens multissemióticas, com temáticas diversificadas, sem perder de vista às especificidades do texto.

Pesquisas relacionadas ao letramento têm surgido nos anos de 1980, a partir da palavra inglesa literacy. A compreensão do termo Letramento foi desbravado por Brian Street com o livro *“Letramentos Sociais”* (1984), Nessa obra, Street apresenta duas formas de compreensão do Letramento na sociedade contemporânea, que ele determina como letramento autônomo e letramento ideológico. O Letramento Autônomo advém da ideia de que introduzir letramento a pessoas pobres e ‘não letradas’ potencializa as formas de pensar, com possibilidades de mudança econômica, tornando as melhores cidadãos, independentemente das condições

sociais e econômicas que contribuem para o seu ‘não letramento’ (STREET, 2003)

Já o Letramento Ideológico se apresenta como uma visão mais sensível culturalmente de práticas de letramento visto como uma atuação social construído por ideologias epistemológicas advindas do social, ou seja, é com base no saber que ocorrem as formas de leitura e a escrita que são, por si mesmas, vincadas em agudezas de conhecimento, identidade e ser ( STREET, 2003).

O termo letramento parece ter sido utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, na apresentação de sua obra “*No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística*” em 1986. Ao falar sobre o ensino de língua afirma que “[...]a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento” (KATO,1986,p.7).

Lêda Tfouni, em *Adultos não alfabetizados* 1988, propõe uma ampliação do termo, do polo individual para o social, menciona que “O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita [...] deve desligar -se de verificar o individual e centraliza- se no social mais amplo” (TFOUNI, 1988, p. 9).

Angela Kleiman, em *Os significados do Letramento* (1995), amplia a ideia de Letramento para a ideia de Práticas de Leitura e Escrita. Essa pesquisadora posiciona o “[...] letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para

objetivos específicos” [...] (KLEIMAN,1995, p.19). Nesse itinerário, temos a contribuição de Magda Soares (1998 e 2002). Para essa autora, as *Práticas de Letramento*: (i) “não são as próprias práticas de leitura e escrita ou (ii) os eventos relacionados com o uso dessas práticas” (KLEIMAN,1995), (iii) “não focalizam o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade” (TFOUNI,2005), (iv) nem estão relacionadas à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”(KATO,1988),capazes de utilizar a linguagem escrita para suas necessidades individuais apenas. Para a autora, o letramento é uma forma do indivíduo “manter com os outros e com o mundo que o cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p.146).

Como se pode notar, incipientemente, para a autora, Letramento é uma atuação “discursiva” e “cognitiva”, melhor dizendo, é uma forma de organizar o sujeito em sociedade no plano primeiro da subjetividade, que envolve a linguagem e suas formas de abstração, isso posto e organizado se materializa no saber estrutural e sistematizado, sobre o qual engrena as ações em sociedade. São precisamente essas práticas que traduzem o seu “estado” ou “condição” de sujeito na sociedade.

Ao se posicionar diante de algo, o indivíduo usa o seu letramento como uma atuação social, pois nesse momento, ele está fazendo leitura de alguma instituição que possivelmente lhe

transmitiu sentidos controversos aos seus valores de cidadãos. Esses sentidos e valores podem ser variados dentro de um contexto de práticas sociais, uma vez que as estruturas sociais se organizam por meio de múltiplas linguagens, se faz necessário entender também, que os letramentos se constituem dessa linguagem, que orienta a sua atuação no meio em que vive “letramentos- um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10)

É nesse sentido que se compreende que o letramento, enquanto prática social de linguagem, se constitui por meio de uma memória social do interlocutor, são, portanto, essas memórias que pré-elabora sistemas de signos, cujas materializações dos sentidos são geradas em suas práticas de leitura e escrita ou nas práticas de leitura e escrita de outrem, essas práticas vêm carregadas de sentidos sociais e, portanto, é o que chamamos de Letramento. No Livro *Letramentos Múltiplos*, Roxane Rojo (2009) afirma que:

[...] O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrinco contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (p. 98)

Com base nesse pensamento, configura-se o letramento em uma lastra dimensão social, ou seja, ele está presente em todas as instituições que compõem a sociedade e contextualmente pertence ao campo da crítica cultural, porque tanto o letramento quanto a crítica cultural estão localizadas nos mesmos círculos concêntricos de apontamento de elementos valorizados ou não valorizados nas esferas locais ou globais, na sociologia, antropologia e fenômenos sociocultural. “A crítica cultural tem o papel de analisar, interpretar as culturas e criticar o conjunto de artefatos presentes na sociedade capitalista” (VIEIRA, 2016, p.179). Quando o sujeito toma esse posicionamento certamente está fazendo algum tipo de leitura e utiliza a linguagem para interpretar e analisar os sistemas culturais e seus artefatos.

Em vista disso, a pratica de letramento não se distancia da prática crítica cultural suas atuações são de caráter emancipador, analítico, inclusivo, subversivo, humanista e heterogêneo “os novos estudos do letramento tem apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (ROJO, 2009, p. 102)

Para dizer de outro modo, há uma potencial marca de um letramento crítico cultural, logo o que se observa é que as práticas de

leitura e escrita é de caráter sociocultural e, é nesse delicado espaço sociocultural que envolve elementos de relações de poder, homogeneização e forma de alienação.

A prática de letramento, situada nesses espaços, busca desconstruir, por meio do uso da leitura e da escrita toda e qualquer forma de manipulação com o intuito de formar o sujeito cidadão de seu mundo, isso “implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder” ( STREET,2003, p.77).

Os múltiplos letramentos está associado às diversas ações do sujeito e nas suas variadas relações de poder na sociedade, por isso que varia no tempo e no espaço, logo, as relações de sentidos sociais são representações múltiplas, as diversas profissões estão o tempo todo usando seus letramentos, seja um médico para receitar seu paciente; o professor ao instruir os seus alunos; um técnico em segurança ao escrever um relatório técnico; o advogado ao defender o seu cliente; o motorista do uber ao identificar o endereço do seu passageiro e tantos outros que compõem essas diversidades de letramento, desse modo, os múltiplos letramentos vai “problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência” ( STREET,2003, p.77)

Primeiro é preciso entender que os letramentos são padrões de leituras e escrita, que ocorrem por meio da ingerência dos sujeitos e do papel que desempenham na sociedade. Em segundo lugar, essas ações é quem classifica em “dominante”, “marginalizados” ou de “resistência”, assim, o sujeito, ao ler uma instituição, no sentido de observar e criticar, faz o uso da leitura e ao mesmo tempo coloca em ação o seu letramento, a esse tipo de letramento, queremos chamar nessa pesquisa de letramento de caráter crítico cultural.

E para isso se faz necessário entender, em termos simples, o que é crítica cultural? E qual a sua função na epistemologia e na vida social prática e material? Esse questionamento nos leva a um plano de investigação, o primeiro plano é subjetivo, interpretativo, na verdade, não existe um conceito predeterminado sobre a crítica cultural, o que existe são pesquisas que traçam o entendimento e função da área, então assim, como é dito por Vieira, (2016) no artigo Crítica cultural e Ecocrítica: Cenas de uma atuação subversiva, entende-se a priori que:

A investigação de uma prática crítica cultural está focalizada dentro das relações sociais pelas quais a cultura é produzida e consumida, e, que, portanto, a interpretação das culturas está baseada no entendimento da sociedade, política e economia, bem como em análises textuais de autores que representam sistemas culturais marcados pelo social, político, econômico, racial

e ambiental, que são frutos de suas próprias contextualizações históricas (p. 185)

O que se observa é que a Crítica Cultural obedece a um tipo de letramento ideológico, porque esse letramento é constituído por ideologias epistemológicas advindas do social e, é com base no saber que ocorrem as formas de leitura e a escrita que são, por si mesmas, vincadas em agudezas de conhecimento, identidade e ser (STREET, 2003) isso posto, condiz diretamente com uma proposta crítica cultural que busca traduzir as condições e os modos de produção de vida das pessoas na contemporaneidade, situado numa análise de projeto da modernidade adentrada nas esferas históricas, filosóficas e estética.

No livro: *“Primeiros passos de um Crítico Cultural”*, o professor Osmar Santos (2015, p. 21/22) situa a crítica cultural dentro desse parâmetro investigativo de modernidade e explica os três posicionamentos da modernidade no tempo e no espaço com uma visão crítica cultural, a seguir será tracejado um resumo elucidativo do referido autor sobre a temática em questão, a saber:

I) A modernidade histórica:

- a) impõe o modelo histórico ocidental ao resto do mundo;
- b) como consequência acarreta no apagamento de outras formas de se fazer história;

- c) alienou e envolveu civilizações inteiras num processo de domínio e controle do tempo e do espaço;
- d) a racionalidade ocidental, que se inseriu, com o iluminismo;
- e) facultou a emergência da crítica sistemática a toda e qualquer forma de sistema;
- f) inviabilizou o surgimento das condições de produção dessa crítica nos países mais periféricos, além de ter funcionado como instrumento de dominação e controle.

II) A modernidade filosófica:

- a) o homem ocidental, branco, burguês na criação e controle das formas institucionais e práticas do pensamento;
- b) uma racionalização da fé nos modos de composição do capital e suas relações com o Estado burguês;
- c) o marxismo e o anarquismo ofereceu uma grande contribuição teórica e motivou lutas sistemáticas e permanentes;
- d) vislumbrou por exemplo, o controle do Estado por parte da classe trabalhadora e seus dirigentes sindicais e partidários, ou;
- e) simplesmente – como querem os anarquistas – a supressão definitiva do Estado e a demolição da classe burguesa.  
Faltaram, a esses dois elementos anteriores uma perspectiva da modernidade estética.

III) A modernidade estética:

- a) é uma descoberta do campo linguístico-literário, a partir da noção de signo e sua duplicidade, significado e

significante, com a possibilidade de se jogar a série significante sobre a série significada;

- b) não apenas interpelar a relação entre palavras e coisas, quem se manifesta ao nomear, renomear, consumir representações, mas com a possibilidade, também, de se devassar a lógica subjacente a toda e qualquer forma de enunciado;
- c) toda a produção artística e cultural posta em movimento pelas vanguardas europeias, só será combatida, com a força que merece, com a entrada em cena não apenas das enunciações e seus modos de produção nas periferias do sistema cultural, mas com a participação dos *mass media* informação e circulação de alguns procedimentos e processos estéticos e ideológicos.

Ao lançar o olhar analítico crítico cultural sobre a caracterização do que foram as três modernidades, compreende, em sentido estrito e em seus primeiros passos, que a tradição da modernidade histórica foi para a humanidade: um esquema de dominação sobre os povos destituídos de suas terras, num total controle de tempo e espaço.

A modernidade de sentido filosófica parece colonizar o pensamento e os discursos institucionais. É de caráter revolucionário e emancipador, embora tenham faltado bases para um fecundo sentido estético, traceja movimentos de anunciação que fala em nome dos desfavorecidos, com isso criam-se táticas e estratégias para aos poucos avançar e ganhar espaços nunca antes ocupados.

O que se observa na modernidade estética é a relação dos jogos do binarismo, que envolve o signo linguístico e seus movimentos constitutivos de sentidos sobre o significante e o significado. Como se pode notar, a prática crítica cultural é antes de tudo uma operação refrataria que envolve e analisa os inúmeros processos constitutivos e característicos da modernidade, entre elas é os seus questionamentos sobre instituições com ordens de dominação sobre o sujeito e suas formas de produção de arte e crítica.

Essas inquietações movem as engrenagens para um tipo de letramento crítico cultural, destarte, o sujeito crítico cultural, ao ler o mundo que lhe é apresentado com contornos e estabelecimentos de condições e formas diversas de se questionar e entender o seu mundo, estar praticando um tipo de letramento e, mais especificamente, ao relacionar cultura e suas formas históricas, adentra no Letramento crítico cultural.

A crítica cultural ramifica-se para toda e qualquer área, ela é de caráter interdisciplinar. o próprio Santos (2015, p. 133), ao mencionar suas primeiras arqueologias do saber para uma formação crítica cultural, evidencia o traço acentuado ao campo da crítica cultural que permite "lidar com vários objetos, passar de um para o outro, intercambiar imagens, estabelecer nexos e pontos de conexão rizomáticos". Esse ponto é decisivo para compreender que o letramento de caráter crítico cultural desempenha um papel em teias,

ou seja, sempre permitirá, no limite, a abertura de novas possibilidades. Isso é um fator não só de ordem subjetiva, mas principalmente de ordem prática e atuante em comunidades. De acordo com Seidel (2008) autor que tomamos também com base para entender a crítica cultural, afirma que:

A atividade de crítica social e cultural vai agir principalmente no âmbito da linguagem, no sentido de mobilizar energias criadoras para a transformação do que foi analisado criticamente. Isso equivaleria a dizer que as funções da crítica e da operacionalização da crítica no âmbito da transformação e da reconformação do real. (SEIDEL, 2008, p.11)

O entendimento da crítica cultural é atravessado pela linguagem e seus contornos e reuniões de pensamentos e teóricos engajados na dinâmica sempre como um gesto de atuação emancipadora. O letramento crítico cultural se constitui nessa visão de prática de linguagem com o foco na transformação e reconformação do real, é, desse modo, o adequado desempenho do que se busca o letramento crítico cultural.

Se apropriar do entendimento do letramento crítico cultural é antes de tudo se fazer entender primeiramente a compreensão do campo da crítica cultural e mais claramente coloca por [Richard (2002, p.) da seguinte forma:

Ao dizer “crítica cultural” quero precisar que não confiro a esse rótulo nenhuma programaticidade, apenas o utilizo como um recurso estratégico: de demarcação posicional de uma prática crítica cujas apostas e desafios devem se entender conjuntamente: uma crítica em ação e em situação. (RICHARD, 2002b, 188)

Dentro dessa estratégia e tática aprende-se com a autora a penetrar na essência dos próprios fatos e, a partir delas, novos conhecimentos e novas utilidades são postos em evidências. Esse processo parece ser o papel de toda a crítica. “Como resultado, o verdadeiro sentido de uma atuação crítica cultural centra-se numa perspectiva ética de subversão, possibilitando, assim, o engajamento de outras teorias ao seu território” (VIEIRA, 2016, P.185). Com essas proposições vimos que a teoria crítica cultural contribui para a formação de um letramento com uma marca crítica cultural, que opera em detalhes ínfimos no horizonte de toda e qualquer natureza, para se extrair dela as sutilezas e conhecimentos que amparam e emparelham o indivíduo.

A esse estilo e caráter, enxerga-se ~~em~~ uma proposta de formação para a cidadania. Dentro dessa ambientação, a referida autora, nos situa a natureza e função da crítica cultural: “Chamávamos “crítica cultural” a essa mescla de referentes teóricos informais que extravasava, heterodoxamente, as vigiadas fronteiras

do saber acadêmico para circular sem marcos de referência institucionais, quase à intempérie”. (RICHARD, 2002, 189)

De modo autônomo, livre e interdisciplinar, a crítica cultural é por sua natureza nômade e multisemiótica, atravessa todos os caminhos nucleares de construção de sentidos, a crítica cultural se transmuta e se adapta numa espécie plástica a todo e qualquer contexto representacional seja no plano subjetivo ou material, a concreticidade crítica cultural, coopera para entendimento de que esse plano esquemático confabula para uma prática, chamada de letramento crítico cultural e sua atuação é demonstrada por uma:

[...] perspectivação de ordens de desejo (ontológico, cultural e territorial) de povos destituídos de suas riquezas originárias e a construção de uma metodologia como técnica de arrombamento e ocupação de espaços epistemológicos, subjetivos, tecnológicos e geográficos, garantindo a essas comunidades o direito de contemplar, de usufruir, efetivamente dessa riqueza, por elas produzidas[...] (SANTOS, 2010, p. 200-201).

Tal performatividade Crítica Cultural é um exercício a ruptura e a torsão dos padrões hegemônicos de poderes agindo num contra discurso para potencializar as comunidades de revolta e insubordinação. Por via da noção crítica cultural e nesse percurso de pesquisa, organiza-se como pressupostos teóricos orientadores,

uma vertente de “*Letramento crítico cultural*” do ensino da leitura, por compreender que, a leitura na perspectiva crítica cultural, forma o cidadão para se aprender a ler o mundo e para isso, “há uma necessidade de uma noção política que se baseie em identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e potencialmente antagônicas” (BHABHA, 1998, p. 35).

Nesse tópico discutimos o conceito de letramento e o entendimento da crítica cultural para depois fundir a uma perspectiva de letramento como uma prática inclusiva e cidadã, parece que a teoria crítica cultural consegue contribuir aos estudos do letramento ao tratar de uma prática de leitura e escrita de modo inclusivo e humano, na tentativa de se alcançar essa proposta, percorremos por uma abordagem de noção simbólica do jogos dos significantes, do intelectual orgânico de sempre se desdobrar, atribuindo sentido a quem não tem, de ser nômade, de potencializar práticas sociais revolucionárias, assim, deve-se entender que a crítica cultural atua diretamente no contexto do imaginário coletivo, sócio-histórico, científico e cultural do homem, que nos leva a indagar, qual a função de atuação da crítica cultural dentro desse contexto? Talvez a sua função seja emancipadora de dar voz a quem não tem.

Com toda essa arqueologia crítica cultural tratada até aqui, talvez tenhamos encontrado uma fissura para o conceito do letramento crítico cultural, compreendido como um discurso construído por subjetividades críticas e por práticas sociais

multisemióticas de ação emancipadora, esse efeito atua sempre no imaginário coletivo, num contexto sócio-histórico, linguístico e cultural dos sujeitos.

É nessa proposta que essa investigação intencionou: constituir um método do letramento Crítico Cultural para a leitura de mundo, formação humana e cidadã a partir do olhar e da atuação da teoria Crítica Cultural; apresentar ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor enquanto sujeito do mundo. A seguir traçaremos uma análise literária.

### 3. ANÁLISE LITERÁRIA NAS LENTES DO LETRAMENTO CRÍTICO-CULTURAL

Como exercício para uma análise de leitura literária sob a ótica da crítica cultural, analisa-se a seguir o poema “ O Bicho”, de Manuel Bandeira.

#### O BICHO

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.

Não era um gato.

Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Fonte: <http://rascunho.com.br/o-bicho-de>

O efeito crítico-cultural nesse poema ocorre primeiramente pelo título: “O Bicho”, que provoca, na linguagem, inúmeros sentidos atrelados ao signo animal, que remonta a algo como ferocidade, grosseiro, estúpido, mal-educado ou até mesmo feioso, como aquilo que causa terror, pois “não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade”, ou seja, uma ação monstruosa.

Todas essas percepções da ação do impacto da linguagem ressoam como um código linguístico de primeiro grau que o leva a desembocar no segundo grau – que é perceptível na marca ideológica quando situa o leitor ao lugar da pobreza, miséria extrema, *versus* aqueles que são detentores da riqueza, o que se observa no poema é um eu-narrador que se impressiona ao observar, num determinado espaço, “um bicho na imundice”, a procura de comida, esse bicho só é evidenciado no final do poema, sobre o qual o eu-poético quebra

com a linearidade do poema ao afirmar que o bicho não era um gato, não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem.

Por meio do olhar crítico-cultural secundário (ideológico), observa-se o código cultural representado dentro de uma semiosfera que revela uma condição humana como uma metáfora icônica ao do animal, evidenciado aqui uma crítica do eu-poético ao sistema de dominação que leva o sujeito a uma condição precária de miséria, que luta pela vida catando restos de comidas e age de modo irracional atendendo às suas necessidades de sobrevivência. Este ser é invisível e ignorado aos olhos da sociedade, é justamente sobre isso que pauta a crítica do poema, no mundo real de inúmeras pessoas que vivem nessas mesmas condições.

O Estado com o seu poder controlador de agências táticas que determina a miserabilidade dos atores sociais é, antes de tudo, uma ação do biopoder: “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação. A morte é o limite, o momento que lhe escapa. Ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais privado” (FOUCAULT, 2012, p. 151). O Estado já é por si só: o biopoder, um agente controlador da vida em sociedade, este é o seu cerne de operação. Esse agente categoriza e coloca cada indivíduo em seu espaço, sobre o qual “usa duas tecnologias de poder que formam o biopoder: a disciplina, que busca controlar o corpo do indivíduo; e a biopolítica, que age no conjunto

da população, regulando comportamentos” (FOUCAULT, 2012, p. 158). Essa ação o leva ao movimento da necropolítica, como a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer (MBEMBE, 2016, p. 128).

De modo geral, o poema de Manuel Bandeira reflete essa triste condição imposta pelas estruturas institucionais do poder hegemônico, que define esse homem animal pelo seu ato de comer de forma voraz, ou seja, é o ato humano rapidamente impulsionado para amenizar a dor da fome refletida, assim, na aniquilação do ser, uma degradação da vida em sociedade é o efeito sobre o qual o “Estado se comprometeria a “civilizar” os modos de matar e atribuir objetivos racionais ao ato de matar em si. (LE MBEMBE, 2016, p. 133), repulsa o *status* de sujeito e encaminha-o ao de objeto, melhor falando, de grau zero da vida, o poema se abre para manifestar o grito cultural da liberdade como o signo da necessidade do bem-estar social para todos, pois o que se mostra no poema é uma necessidade de humanização, o tempo todo é negada a dignidade dos direitos humanos ao excluído de todo o convívio social.

A ação do letramento crítico-cultural, nessa análise, evidencia os sentidos dos códigos culturais que emergem de um contexto de decodificação de relações de poder, pelas quais uns controlam e outros são controlados. Essa ação parece ser favorável à formação do leitor crítico-cultural.

## Considerações finais

Encerra-se essa pesquisa, que se propôs demonstrar a contribuição da teoria crítica cultural para constituição de um letramento crítico cultural para a formação da cidadania, a partir de propostas didáticos-metodológicas para o trabalho da leitura no contexto pandêmico em aulas escolares remotas, sintetiza-se, o que se desvelou.

O primeiro tópico argumentado é sem dúvida, a justificativa e apontamentos para a construção de matizes teórico-epistemológicos na elaboração do letramento crítico cultural, a ideia de que o letramento faz parte de uma prática social de leitura e escrita que abrange um projeto de emancipação humana, oportuniza, a abertura de uma fissura para trazer à tona uma ação de letramento com o caráter ou perspectiva crítica cultural.

Outro ponto que merece destaque é a performatividade da crítica cultural - autônoma, livre e interdisciplinar, a crítica cultural é por natureza nômade e multisemiótica, atravessa todos os caminhos nucleares de construção de sentidos, se transmuta e se adapta numa espécie plástica a todo e qualquer contexto representacional. Permitiu, assim, alcançarmos o conceito do letramento crítico cultural, - compreendido como um discurso construído por subjetividades críticas e por práticas sociais multisemióticas de ação emancipadora, atuando sempre no

imaginário coletivo num contexto sócio-histórico, linguístico e cultural dos sujeitos.

Por último, a investigação demonstrou o esquema das propostas didático- metodológicas em tempos de pandemia focando os aspectos sobre: marco legal do início das atividades remotas; laboratórios de aprendizagem e roteiros de aulas; propostas didático- metodológicas com textos temáticos, diário de bordo na perspectiva do Letramento crítico cultural. Concretizou nesse modelo, a materialidade objetiva das práticas de letramento crítico cultural como leitura de mundo e formação da cidadania em tempos de pandemia.

Os estudos que abordam os letramentos e a crítica cultural estão relacionados a um projeto de emancipação do sujeito. Entre as principais contribuições do referencial, destaca-se a construção de um conceito para o letramento crítico cultural. A sugestão didático- metodológicas tem mostrado como resultado uma proposta eficaz para se pensar no projeto humano de emancipação, de formação da cidadania com valores de dignidade humana, formação de leitor crítico do mundo, solidariedade, espírito coletivo de cooperação, camaradagem, com disposição para reconhecer os erros, honestidade, valorização ao trabalho e tantos outros necessários para se fazer da frágil estrutura social um ateliê para se reinventar o sujeito.

Constatou-se que ação pedagógica, por mais adequada, estruturada e planejada que esteja, poderá passar pelo crivo das contradições e tornar-se velozmente obsoleta sob à luz da sociedade do capitalismo tardio e mesmo com o corpus inacabado, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para pesquisadores, grupos de estudos e centros acadêmicos que se dedicam aos estudos do letramento e práticas pedagógicas de forma geral, a desenvolver novos estudos que investiguem estruturas pedagógicas, seus pressupostos, validação e aplicação em diversos contextos culturais.

## REFERÊNCIAS

A Taba: <https://blog.ataba.com.br/> . Acessado em: 18/03/2020

BHABHA, Homi k. **O local da Cultura**. Trad. Gláucia Renate Gonçalves, Eliana Lourenço de Lima Reis, Myriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLOG DE LEITURA: <https://novaescola.org.br/blog/16/blog-de-leitura>. Acessado em 18/03/2020

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: contexto, 2020.

Kato, Mary A. (1986) **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo, Ática.

KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012

MBEMBE, Achille. NECROPOLÍTICA- biopoder soberania estado de exceção política da morte -revista do ppgav/eba/ufrj | n. 32 | dezembro 2016. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/ensaio-sobre-a-necropolitica/5145086/> Acessado em: 10/05/2021

O olhar do leitor: <https://www.youtube.com/watch?v=RUY5CWTSkY8>. Acessado em: 18/03/2020

Revista Emília: <https://revistaemilia.com.br/> . Acessado em: 18/03/2020

RICHARD, Nelly. “**Saberes de mercado e crítica da cultura**”. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Belo Horizonte, Ed. ufmg, 2002, pp. 188-206.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, O.M. **A luta desarmada dos subalternos** [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, 185 p. ISBN 978-85-423-0290-5. Available from: doi: 10.7476/9788542302905. Also available in epub. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/dty2b/epub/santos-9788542302905.epub>. Acessado: 20, fev, 2021.

SANTOS, O. M. Crítica Cultural: campos de trabalho e trabalhos de campo. In: Estudos de crítica cultural: diálogos e fronteiras. Ogs.: LIMA, Ari, COSTA, Edil. Salvador: Quarteto, 2010. p. 181 - 201.

SEIDEL, R. H. **Crítica Cultural, Crítica Social e Debate Acadêmico e Intelectual**. RECORTE REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO. Ano 5 – Número 9 – Julho a Dezembro de 2008. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2037>. Acessado em: 20 sete. 2020

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p.

143-160, dez. 2002. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

STREET. B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf> Acesso em: 15 maio. 2020.

TFOUNI, L.V. 1988. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. 1ª ed., Campinas, Pontes.

Vieira, Wellington Neves. **Crítica Cultural e Ecocrítica**: Cenas de uma atuação subversiva. In .Diálogos Socioambientais e Perspectivas Culturais / Maria do Socorro Pereira de Almeida, Sérgio Luiz Malta de Azevedo (organizadores). – Paulo Afonso, BA: SABEH – Editora da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana 2016.

## **A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO LEITOR POR VIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO CULTURAL**

Wellington Neves Vieira

**RESUMO:** Objetivo do artigo é demonstrar a contribuição da teoria crítica cultural para constituição de um letramento de caráter crítico cultural para a formação da cidadania. A metodologia empregada foi bibliográfica, explicativa e descritiva de abordagem qualitativa, para embasar a noção do letramento, utilizou-se os trabalhos de: (STREET, 2003); (KLEIMAN,1995); (SOARES, 2002); (ROJO, 2009), já no âmbito da Crítica cultural: (SANTOS, 2016); (VIEIRA, 2016); (SEIDEL, 2008); (RICHARD, 2002). Os estudos que abordam os letramentos e a crítica cultural estão relacionados a um projeto de emancipação do sujeito. Entre as principais contribuições do referencial, destaca-se a construção de um conceito para o letramento crítico cultural. A sugestão teórica, também, tem

mostrado como resultado uma proposta eficaz para se pensar no projeto humano de emancipação, de formação da cidadania com valores de dignidade humana e formação de leitor crítico do mundo.

**Palavras-chave:** Letramento crítico cultural; Leitura de mundo; Formação de Cidadania.

## **THE EMANCIPATION OF THE SUBJECT READER THROUGH CRITICAL LITERARY CULTURAL LITERACY**

### **ABSTRACT:**

The objective of the article is to demonstrate the contribution of critical cultural theory to the constitution of a critical cultural literacy for the formation of citizenship. The methodology used was bibliographic, explanatory, and descriptive with qualitative approach, to support the notion of literacy, we used the paper`s: (STREET, 2003); (KLEIMAN, 1995); (SOARES, 2002); (ROJO, 2009), in the scope of Cultural Criticism: (SANTOS, 2016); (VIEIRA, 2016); (SEIDEL, 2008); (RICHARD, 2002). The studies that address literacies and cultural criticism are related to a project of emancipation of the subject. Among the main contributions of the referential, the construction of a concept for cultural critical literacy stands out. The theoretical corpus suggestion has shown as a result an effective proposal to think about the human project of emancipation, of citizenship formation with values of human dignity and formation of critical reader of the world.

**Keywords:** Critical cultural literacy. World reading. Citizenship formation. didactic-methodological proposals.

# **Propaganda político-eleitoral: das estratégias discursivas empregadas no processo de legitimação do sujeito**

Déborá Priscila Marasca

Mestranda em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale). Pós-graduada em Mídias na Educação (UFRGS) e em Impactos da Violência na Educação (FIOCRUZ). Graduada em Formação de Professores para a Educação Profissional (UFSM) e em Letras (Universidade Feevale). E-mail: deboramarasca@hotmail.com

Ernani Cesar de Freitas

Pós-doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP/LAEL; Doutor em Letras (PUCRS); Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS). Graduado em Letras – Português /Inglês e respectivas literaturas, pelo Centro Universitário La Salle. Professor (titular) de Ensino Superior na Universidade Feevale, Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais e professor permanente no PPG em Letras na Universidade de Passo Fundo (RS). E-mail: ernanic@feevale.br

## **1 INTRODUÇÃO**

A transcrição e análise de elementos do discurso político permitem que se compreenda o processo através do qual um sujeito se legitima diante do meio social, valendo-se de estratégias políticas pensadas segundo as ideologias partidárias, visando sempre a persuasão, a aceitação de um candidato, seja ele já conhecido ou recentemente lançado ao cenário público.

O artigo legitima-se pelo fato de a propaganda política utilizar-se de elementos discursivos explícitos e implícitos, aliados a aspectos

referentes ao cenário político, econômico e social do período, por isso, uma fonte de múltiplas significações e, assim como outros gêneros textuais, se constitui como um meio de compreender a sociedade de determinada época. A escolha do vídeo se justifica pelo fato de que o processo político-eleitoral de 2018 para a eleição do presidente do Brasil foi percebido pela grande massa de eleitores como uma disputa acirrada, dividida entre, principalmente, dois candidatos de ideais opostos, Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL) e Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), o que fomentou ainda mais a construção de propagandas políticas a partir de signos<sup>6</sup> selecionados com o propósito de promover diferentes sentimentos, como indignação e esperança, constituindo-se em objetos de análise extremamente significativos.

Partindo desse pressuposto, o objetivo geral deste artigo foi selecionar e analisar transcrições de uma dentre as propagandas de cunho político-eleitoral do ano de 2018, do então candidato à presidência, Jair Messias Bolsonaro, de modo a descrever as estratégias discursivas elencadas para legitimar o seu discurso e, conseqüentemente, conquistar a maior parte do eleitorado brasileiro.

A análise mostrará que as estratégias discursivas empregadas no texto da campanha foram importantes fatores para legitimar a imagem do candidato, uma vez que se relacionaram às utopias do povo quanto à ideia de um governo ideal, não corrupto, pensado para os eleitores do “bem”.

A metodologia utilizada partiu da pesquisa bibliográfica descritiva, com abordagem qualitativa e teve como fundamentação teórica

---

<sup>6</sup> O termo geral que usamos para palavras, sons ou imagens que carregam sentido é signo. Os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura (HALL, 1997, p. 37).

principal o estudo de conceitos advindos da Teoria Semiociuística de Patrick Charaudeau, principalmente no que tange o processo de semiotização do mundo, dos discursos que constituem as interações sociais e tipos de sujeitos que pressupõem o ato de fala.

O corpus constitui-se de transcrições de um vídeo do então candidato à presidência do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, desenvolvido para a exposição durante a campanha eleitoral de 2018, veiculado pelas emissoras de televisão brasileira, no Horário Eleitoral Gratuito, na plataforma de vídeos YouTube e compartilhado em redes sociais.

Nesse sentido, a propaganda política do candidato Bolsonaro revela a tentativa de legitimação do candidato que, concorre pela primeira vez ao cargo de presidente da República, através de vocábulos e expressões que encontram o imaginário do povo brasileiro e projetam sua aceitação. Além do mais, sua figura emerge atrelada à ideia de salvação, em oposição ao candidato do Partido dos Trabalhadores, que tem sua ideologia atacada com a ideia de que o governo petista contribuiu para com o resultado de decadência do país, tanto no âmbito político quanto econômico e social.

Por fim, o artigo está organizado de forma a apresentar inicialmente as questões teóricas, as quais versam o estudo da Teoria Semiociuística, de Patrick Charaudeau, sobre o processo de semiotização do mundo, em seguida, uma breve exposição dos conceitos atribuídos aos sujeitos do discurso além do contrato de comunicação para então se desenvolver a análise do *corpus* e a definição das estratégias discursivas oriundas do discurso político, de modo a construir uma ideia do processo de persuasão que resultou na aderência às propostas de governo apresentadas pelo candidato Bolsonaro, eleito com 44,87% dos votos.

## **2 Do processo de significação do mundo**

Partindo-se do pressuposto de que os sujeitos se comunicam em diferentes situações, tanto formais quanto informais e, para isso, precisam construir discursos segundo os papéis sociais que ocupam ao longo de sua existência, esta seção é dedicada a uma breve reflexão acerca do processo de semiotização do mundo.

Emediato (2014) argumenta que os sujeitos envolvidos em um processo de comunicação têm a necessidade de reconhecerem-se através de elementos que os tornam semelhantes, como objetivos, papéis sociais, saberes, valores, entre outros, os quais possibilitam uma identificação e desencadeiam discursos. A vida contemporânea faz com que os sujeitos assumam diferentes identidades, consideradas de acordo com as circunstâncias estabelecidas, as situações, o que os encaminha para o encontro de estratégias de comunicação. E, no que tange à situação, Charaudeau (2004, p. 9) ressalta que

é, assim, o que determina, através das características de seus componentes, as condições de produção e de reconhecimento dos atos de comunicação, condições de enunciação sob seu aspecto externo. Por conseguinte, ela estrutura o domínio de prática – que é sociologicamente vasto – em domínio de comunicação. Este sendo de alguma forma a resultante de todas as situações de comunicação que dizem respeito, ele é, ao mesmo tempo, e por efeito de retorno – o lugar onde se encontram as condições gerais às quais devem satisfazer os componentes das diferentes situações de comunicação dos quais fazem parte. Isto quer dizer que cada situação de comunicação particular, inscreve, ao mesmo tempo, no nível de seus componentes, os dados gerais que instruem o domínio, e traz especificações que lhe são próprias. Por exemplo, o domínio de comunicação política instrui uma certa visada (incitação), uma certa identidade dos parceiros (responsável político/cidadão/adversário), um certo propósito (a idealidade do bem-estar social), componentes que

encontramos em qualquer que seja a situação particular, quer se trate de um comício, de um folheto, de uma declaração radiofônica, etc.

As propagandas político-eleitorais se constituem de elementos estrategicamente selecionados, sempre na tentativa de fazer com que o povo eleitor se identifique com determinadas ideias apresentadas, ou mesmo, que a linguagem verbal e não verbal promovam determinados efeitos patêmicos, causando impactos positivos à imagem de um candidato em relação a seus adversários. Já que, como destaca Charaudeau (2003, p. 45),

“Todo falante comunica com um projeto mais ou menos consciente de significar o mundo a um destinatário e de ser compreendido por ele”. “Todo falante comunica para modificar o estado dos conhecimentos, as crenças, os afetos de seu interlocutor, ou para fazê-lo atuar de determinada maneira”.

Ainda de acordo com Charaudeau (2008), os sujeitos de fala, receptor e emissor, são constituídos de saberes comuns em relação ao mundo onde estão inseridos, por isso, compreendem o discurso um do outro, que vai se modificando de acordo com o tempo, o espaço, as circunstâncias e a situação. Em uma situação de comunicação, o receptor pode também construir interpretações adversas das desenvolvidas pelo emissor.

Nesse sentido, Charaudeau (2005) explica, através da análise do discurso e, mais especificamente, da Teoria Semiolinguística, que existe um duplo processo de semiotização ou significação do mundo, o primeiro é o processo de *transformação*, situação em que um sujeito possui um “mundo a significar” e, com o tempo, o transforma em um “mundo significado”, ou então, atribui sentido a situações no meio social. O outro processo chama-se *transação*, quando o sujeito falante, já tendo construído o “mundo significado”, o faz de objeto

de troca e destina ao sujeito falante destinatário. Esse duplo processo explicita o ato de linguagem.

Ao processo de *transformação* correspondem quatro tipos de ações, a *identificação*, para conceituar e nomear os seres existentes no meio social, sejam eles animados ou inanimados, a *qualificação*, de modo que aos seres sejam atribuídas características, a *ação*, uma vez que os esses podem tanto fazer ou sofrer ações e também a *causação*, já que praticam e sofrem ações precedidas por motivos.

O processo de *transação* também se concretiza a partir de quatro princípios, sendo o princípio de *alteridade*, que se relaciona ao fato de que o ato de linguagem envolve dois parceiros, os quais devem reconhecer um ao outro como semelhantes e diferentes, o princípio de *pertinência*, isto é, a ideia de que os sujeitos têm a possibilidade de compartilhar saberes sobre o meio social, como valores psicológicos, sociais, comportamentos, dentre outros, o princípio de *influência*, o qual pressupõe que aquele que produz um discurso deseja atingir o parceiro de comunicação, para o emocionar, mudar seu ponto de vista, fazer com que tenha determinada ação. Inclusive, o receptor-interpretante tem consciência de que pode ser influenciado. Por fim, o princípio de *regulação* diz respeito aos conhecimentos dos sujeitos acerca do ato de linguagem que estabelecem, então, para que o processo comunicacional não se rompa, é preciso que recorram à regulação do jogo de influências.

Ademais, de acordo com Charaudeau (2005, p. 5), um ato de linguagem

pressupõe uma *intencionalidade* – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da *identidade* dos parceiros, *visa uma influência* e é portador de *uma proposição sobre o mundo*. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação.

Consoante Charaudeau (2008), existem muitas possibilidades de interpretação de discursos, além disso, há as intenções dos sujeitos, que podem, dependendo do contexto social e histórico, simular um desentendimento ou estabelecer uma relação de cumplicidade. Isto é, ao ato de linguagem considera-se uma dupla dimensão ou ainda, um duplo valor, o *explícito* e o *implícito*, sendo ambos indissociáveis.

Logo, as circunstâncias de discurso reúnem os saberes dos protagonistas da linguagem acerca do mundo, por intermédio de suas práticas sociais, e os saberes possíveis sobre os pontos de vista recíprocos defendidos pelos sujeitos no ato da linguagem, o que o autor chama de filtros construtores de sentido.

O contexto extralinguístico é o ambiente material que auxiliará os sujeitos a codificarem ou decodificarem os discursos. Então, para interpretar um vocábulo qualquer é preciso analisar os outros termos que o acompanham e o contexto a partir do qual são produzidos, assim, os sujeitos conseguem interpretar aquilo que é dito, visto que possuem o mesmo saber sobre o mundo que os cerca, o que possibilita a comunicação. Assim, de acordo com Charaudeau (2008, p. 32), “são as *Circunstâncias de discurso* (vistas como um conjunto de saberes partilhados pelos sujeitos) que comandam o ambiente material e não o inverso.”

Além do mais, os sujeitos criam hipóteses sobre as intenções de comunicação, o que evidencia a assimetria da comunicação. Então, diante de uma situação inicial de comunicação é possível que um sujeito desenvolva diferentes possibilidades de interpretação do discurso do outro, construindo também a si mesmo imagens de um interlocutor que imagina, interpreta, mas que, no entanto, não representa o enunciador, por isso, Charaudeau (2008, p. 44) considera que

quando definimos as *Circunstâncias de discurso*, vimos que o ato de linguagem, como evento de produção ao de interpretação, depende “dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem”. Estes saberes são correlativos à dupla dimensão Explícito/Implícito do fenômeno linguageiro.

Segundo Charaudeau (2007a), os sujeitos precisam além de perceber algo, receber informações dos outros e, posteriormente avaliá-las, de modo que possam construir os próprios pontos de vista, além de vivenciar e exprimir emoções diante das situações. Na seção seguinte, tratar-se-á sobre a relação existente entre os sujeitos diante do processo de comunicação.

### **3 Os sujeitos do discurso e o contrato de comunicação**

O ato de linguagem não se configura somente a partir da relação simétrica entre um sujeito emissor e o receptor, e sim, de acordo com Charaudeau (2008), em “um ato *interenunciativo* entre quatro sujeitos (e não 2), lugar de encontro imaginário de dois universos de discurso que não são idênticos.” Sendo o sujeito enunciador (EUE), sujeito destinatário (TUD), sujeito comunicante (EUC) e sujeito interpretante (TUI).

Sendo que, toda e qualquer situação de comunicação são resultados de relações implícitas e explícitas, as quais se constituem em determinadas circunstâncias de discurso, perpassam pelos processos de produção e interpretação e são construídas por sujeitos de fala e agentes.

O sujeito destinatário (TUD), segundo Charaudeau (2008), é o interlocutor construído pelo sujeito comunicante (EUC) como destinatário ideal e entende que sua intenção de fala será perceptível a TU destinatário. Assim, sempre existirá em uma situação de

comunicação um TU destinatário de forma explícita ou implícita, explícita quando o sujeito se encontra presente no momento da comunicação e implícita quando não está presente fisicamente, mas sim, através das *Circunstâncias de discurso* e segundo um *Contrato de comunicação*.

O sujeito interpretante (TUi) é o ser social, que age independentemente do sujeito comunicante (EUc), constrói interpretações de acordo com as suas vivências e práticas no meio social. Charaudeau (2008, p. 46) explica que

o TUi sujeito interpretante é responsável pelo processo de interpretação que falta ao EU, e somente opera exatamente no momento em que lhe cabe construir uma interpretação. TUD é tido como sujeito que necessita desenvolver uma ação. Então, “Somase a esta questão o fato de que o TUi, devido à opacidade que o liga ao EU, pode detectar uma imagem do TUD que não corresponde à intencionalidade do EU”.

O EU enunciador e o TU destinatário existem somente no e pelo ato de produção de interpretação, no ato de linguagem. Já os sujeitos externos à configuração verbal são o sujeito comunicante (EUc) e o sujeito interpretante (TUi). Tanto o Eu comunicante quanto o TU interpretante são os sujeitos responsáveis pela fala, aqueles que conhecem o real que está envolto ao seu universo de discurso.

Sendo o EU enunciador a representação languageira parcial de EU comunicante, é possível afirmar que, dependendo da finalidade de um discurso, um evento linguístico, o Eu comunicante pode assumir o papel de EU enunciador, configurando uma espécie de máscara para atingir determinado objeto que deseja ou necessita, então, consoante Charaudeau (2008, p.49), “EUc, consciente desse estado de fato, pode jogar, com finalidades estratégicas, tanto o jogo da

transparência entre EUE e EUC quanto o da ocultação de EUC por EUE.”

O responsável pela fala é o sujeito enunciativo EUE e o responsável pela ação de produção é o EUC. Sendo que o TUI deve ter os meios para julgar a relação entre o EUI e o EUC. O EUC é o que TUI interpreta dele.

O EUE produzirá certo efeito de discurso diante de um TUI. Assim sendo, Charaudeau (2008, p. 59) destaca que

ao considerar o ato de linguagem como o encontro de dois processos que envolvem quatro protagonistas, ligados por um duplo circuito (interno e externo), somos levados a constatar que estes sujeitos se encontram por si próprios *sobredeterminados* pelas circunstâncias de fala que os ultrapassam.

Ainda segundo o linguista, as circunstâncias que configuram um contrato de comunicação são de ordem socioinstitucional, ou seja, um político diante de seu povo, constituído de eleitores de uma cidade ou um bairro é detentor de um poder, dessa forma, o contrato de comunicação visa estabelecer a ligação entre ele e os votantes, que o respeitam por ser um sujeito a serviço de um grupo, uma comunidade, cidade, do estado ou da República.

Desse modo, o sujeito comunicante (EUC) constrói estratégias para construir a figura de si mesmo, da forma como deseja, para atingir o público-alvo, então entra em ação o sujeito enunciativo EUE. Inclusive, aqueles sujeitos ocupantes de posições de autoridade podem configurar um sujeito EUE caracteristicamente autoritário.

Charaudeau (2008, p. 58-59) acrescenta ainda que,

consequentemente, o sujeito comunicante, ao fabricar para si uma certa imagem de EUE, pode reativar seu estatuto de EUC, ocultá-lo, deixá-lo apenas transparecer, torná-lo ambíguo, ampliá-lo (blefar),

etc., de acordo com o grau de credibilidade que pensa ter junto ao sujeito interpretante. Trata-se do fenômeno da *legitimação de fala*.

Sendo assim, o EUC, quando em determinada ocasião precisa se legitimar diante de um grupo em seu meio social, pode falar em nome de um partido político, destacando isso diante de todos, na posição de porta-voz do discurso, desse modo, assume o papel de EUE, sendo o EUC regulamentado e legitimado socialmente para tal ação. Charaudeau (2008, p. 62) destaca que

as estratégias de poder exercidas em uma sociedade são o resultado de *um jogo de ser e de parecer* entre o estatuto social dos sujeitos do circuito comunicativo (EUC/TUi) e o estatuto linguageiro dos sujeitos que a manifestação linguageira constrói (EUE/TUd).

Sendo assim, é válido retomar a ideia de que o ato de linguagem é composto por dois circuitos de produção de saber, sendo o circuito da fala configurada (espaço interno) em que emergem seres de fala, o sujeito enunciador EUE e sujeito destinatário EUD, provenientes de um saber relacionado à comunicação através das práticas sociais. No circuito externo à fala configurada (espaço externo) estão os sujeitos agentes, sendo o EUC e o TUi, detentores do conhecimento verdadeiro sobre o mundo, configurado pela realidade.

### **3 A propaganda política de Bolsonaro e as estratégias desenvolvidas para a construção da legitimidade**

Os textos do gênero propaganda política reúnem elementos linguístico-discursivos significativos para a construção de análises acerca das estratégias empregadas de modo a construir uma imagem pública positiva ao candidato que o partido e as coligações pretendem eleger.

Charaudeau (2009, p. 8) destaca que ao sujeito político cabem questionamentos a serem feitos de modo a garantir a governabilidade, logo,

“Estou aqui para defender quais ideias? E como fazer aderir a estas ideias?” Com efeito, o sujeito político se encontra numa dupla posição: ser o portador e o garantidor de valores fundadores de uma certa “idealidade social”, e, ao mesmo tempo, promover a adesão do maior número de cidadãos a estes valores. O homem político está colocado, pois, entre “o político”, sede de um pensamento a respeito de como viver em sociedade, e “a política”, que concerne à gestão do poder.

Para tanto, o político defende suas ideias valendo-se de estratégias, assim, o sujeito comunicante (EUc) desenvolve-as de modo a convencer, persuadir um sujeito interpretante (TUi), para que esse se identifique com o EUc. No entanto, tais estratégias podem ser interpretadas de diferentes formas, sendo essas nem sempre positivas à campanha. Assim, Charaudeau (2008, p. 58) ressalta que

o discurso político se caracteriza por um jogo polêmico, que utiliza constantemente contratos e estratégias para convencer ou seduzir o outro. Digamos que EUc tenta fabricar uma imagem de sujeito destinatário (TUd) que acredita ser coincidente com a do sujeito interpretante. Assim, no contexto desse tipo de discurso, podemos notar a construção de uma imagem de “fusão identitária” como uma estratégia de dramatização, para fazer com que uma nação se sinta integrada em um mesmo grau de cidadania: não é parte dela que conta, mas seu todo.

E, em se tratando da campanha do candidato à presidência no Brasil, o Bolsonaro, nas eleições presidenciais de 2018, é possível afirmar que se configurou no sentido de o tornar conhecido, por ser a primeira vez que concorria ao cargo e, da mesma forma, reconhecido

pelo povo, através do emprego de determinados signos que gerassem aderência ao projeto político de governo defendido pela coligação.

Para tanto, o processo de construção de adesão às ideias do candidato teve como ponto de partida a alusão a situações de corrupção, oriundas dos governos anteriores, bem como aspectos negativos quanto ao cenário socioeconômico do período. Tais informações serviram para elucidar aquilo que Bolsonaro não defenderia em seu governo, em uma tentativa explícita de gerar a confiança do eleitor.

Sobre como impor a pessoa de um sujeito falante a outros, Charaudeau (2010, p. 244) explica que

responde à necessidade que o sujeito falante possui de fazer com que seja reconhecido como uma pessoa digna de ser ouvida (ou lida), seja porque a consideramos credível, seja porque podemos lhe atribuir confiança, seja porque ela representa um modelo carismático. Trata-se, aqui, de um processo de identificação que exige do sujeito falante a construção, por si próprio, de uma imagem que tenha um certo poder de atração sobre o auditório, de forma que este conceda ao locutor a sua adesão de maneira quase irracional.

Dessa forma, a campanha de Bolsonaro se constitui a partir da configuração de um sujeito ideal, que representa a esperança ao povo brasileiro, em repulsa aos presidentes anteriores, Luiz Inácio Lula da Silva, quem terminou o segundo mandato na presidência com grande percentual de aprovação, e Dilma Roussef, sua sucessora, do mesmo partido, o dos Trabalhadores (PT). Ambos envolvidos em processos de corrupção, os quais resultaram na prisão de Lula e na impugnação do mandato de Dilma que, acompanhados pelos espectadores através das grandes mídias, promoveram a disseminação do sentimento de indignação, além da antipatia ao partido e seus governantes.

Assim, o cenário político e econômico promoveu condições favoráveis à construção de um sujeito que representasse a figura de um candidato ideal, o oposto à ideologia petista. Eis que surge o candidato à presidência, Bolsonaro, e, o *corpus* desta pesquisa, o discurso político, representado em sua materialidade pela primeira propaganda política do segundo turno das eleições presidenciais, transmitida pelas emissoras de TV brasileiras, em rede nacional, no Horário Eleitoral Gratuito, com duração total de 5 minutos. A propaganda<sup>7</sup> mostra uma locutora (L) e o discurso de um locutor anônimo (LA), que intercalam as falas, e ao fim, a apresentação do candidato Jair Messias Bolsonaro (JMB).

Tais transcrições foram analisadas com o objetivo de identificar, principalmente, as estratégias discursivas empregadas de modo a se estabelecer um consenso em torno de valores veiculados, corroborando assim, à legitimação do candidato, bem como à adesão do maior número possível de eleitores, através de um processo de dramatização.

Para tanto, é importante destacar, segundo Charaudeau (2007b, p. 247) que,

a cena política se caracteriza por um dispositivo que é posto a serviço de uma expectativa de poder. Esta última coloca em presença uma instância política e uma instância cidadã. A instância política está toda direcionada a um “agir sobre o outro” que deve ser acompanhado de uma “exigência de submissão do outro”, o que explica que essa tensão seja orientada em direção à produção de efeitos. No entanto, levando-se em consideração que em um regime democrático o poder resulta, ao mesmo tempo, de um

---

<sup>7</sup> O vídeo da propaganda pode ser localizado em arquivo eletrônico disponibilizado através do link:

<https://www.youtube.com/watch?v=dabv7ndgsW8&t=46s>. Acesso em 20 de nov. 2020.

“consentimento” (Hanna Arendt), de uma “dominação legítima” (Max Weber) e de uma “organização administrativa” (J. Habermas).

Então, a instância política exerce o poder em nome de um direito, sendo esse o da representação do poder através do povo e da configuração de estratégias discursivas para legitimar o sujeito. Também em nome de um saber-fazer, isto é, da possibilidade de o sujeito valer-se de estratégias que visem a promoção da credibilidade, da identificação do outro consigo e de valores, sendo esses os essencialmente necessários para a vivência no meio social.

Nessa direção, temos que os responsáveis pela idealização da campanha de Bolsonaro, candidato pouco conhecido do eleitorado brasileiro no período anterior à campanha, construíram argumentos para a elaboração do vídeo a partir da estratégia de expor uma situação de declínio, da qual o povo foi vítima, constituída pela lembrança do caso de corrupção envolvendo o ex-presidente Lula, do mesmo partido ao qual estava representado o candidato Haddad, uma vez que esse também contou com grande força política no cenário nacional, representando um inimigo maior à busca pelo cargo político, já que os últimos mandatos presidenciais foram ocupados por candidatos do PT.

Na propaganda nota-se também o apelo aos sentimentos, às crenças e aos valores sociais. Sendo que, na fala introdutória do vídeo, observa-se um discurso que se refere explicitamente aos políticos do Partido dos Trabalhadores, Haddad, o candidato, e Lula, ex-presidente, de modo a provocar o sentimento de angústia e impingir também uma imagem negativa a esses. Os signos *chefe, condenado, preso e presidiário* aparecem no discurso como forma de atrelar a figura de Lula à de Haddad, relacionando também a eles o partido político, ao qual foi associada a ideia generalizante de partido corrupto, por isso, o emprego da expressão *isso [o PT] o Brasil não quer mais*.

(1) **L**: O primeiro ato de Haddad no segundo turno foi consultar seu chefe, condenado e preso por corrupção passiva e lavagem de dinheiro, mas ficou feio, ficou tão feio que o próprio presidiário mandou ele não ir mais. O PT quer fazer você esquecer do Lula por um tempo, até o vermelho eles querem esconder de você. Haddad é PT e isso o Brasil não quer mais.

A fala inicial emerge como um julgamento frente a uma situação acompanhada pelos eleitores brasileiros e concorre junto à reflexão acerca do vislumbamento de uma mudança, através da promoção da figura de um novo político, assim, Charaudeau (2007b, p. 248) destaca que é encenada uma dramaturgia que visa

denunciar uma *situação de declínio* da qual o povo é vítima, jogando com a tópica da “angústia”: “um milhão de imigrantes, um milhão de desempregados” proferia, sem rodeios, Jean-Marie Le Pen, há alguns anos. Quanto mais as fórmulas são simples, essencializantes e ameaçadoras, mais o efeito emocional visado terá chances de ter impacto.

Nesse sentido, sendo o povo o elemento vitimado, considera-se que deva ultrapassar tal condição imposta. Eis que se considera o segmento analisado a seguir, que é introduzido pelo enunciado “Começa agora o programa do presidente livre e independente, Bolsonaro, 17.” Essas palavras denotam o início do processo de legitimação do candidato, através do emprego dos adjetivos positivos *livre* e *independente*, em oposição aos signos *presidiário* e *chefe*, que geram representações mentais negativas na mente de cada eleitor, esse último se justifica posto que o discurso destaca também que Haddad consultava seu “chefe”, “superior”, o Lula, na prisão, remetendo à ideia da falta de independência na tomada de decisões estratégico-políticas.

Outro meio de legitimar a candidatura de Bolsonaro foi através da produção de um “Eu-nós”, isto é, uma identidade representante do

singular-coletivo, ao que Charaudeau (2009, p.8) explicita da seguinte forma:

O homem político, em sua singularidade, fala por todos: enquanto portador de valores transcendentais, sua voz é a voz de todos (“Juntos construiremos uma sociedade melhor”). Mas, ao mesmo tempo, dirige-se a estes “todos” como se fosse apenas o porta-voz de um terceiro, o enunciador de uma idealidade social. A partir de então, estabelece um “pacto de aliança” entre estes três tipos de vozes (a voz do Terceiro, a voz do EU, a voz do TU-todos) que acabam por fundir-se num corpo social abstrato, muitas vezes expresso por uma construção indefinida (“Não se pode aceitar que os direitos legítimos do indivíduo sejam vilipendiados”) ou por um “nós” (“Se queremos defender nossos interesses e guardar nossa independência...”).

Nesse sentido, após o enunciado de apresentação do candidato, o discurso é construído das expressões *grande maioria do povo brasileiro* e *nosso povo*, o que, consoante as palavras de Charaudeau (2009), demonstra a estratégia de representação da voz do povo, por meio dos resultados quantificados pelos votos e também do apoio virtual, que é enfatizado estrategicamente em vista do crescimento da participação social e política exposta em plataformas digitais de comunicação.

(2) **L:** Bolsonaro chegou até aqui na raça e com o apoio da grande maioria do povo brasileiro, um fenômeno que representa a força da vontade de mudança. Tentaram contra a vida dele, mas a determinação só aumentou, foram mais de 49 milhões de votos com apenas 8 segundos na TV.

(3) **LA:** Jair Bolsonaro venceu com larga vantagem em quatro regiões do Brasil, no nordeste um outro recorde, nunca um adversário do petismo teve uma votação tão forte [...].

(4) **L:** As redes sociais revolucionaram a forma como as pessoas se comunicam e esta é uma excelente notícia que faz a nossa democracia respirar, e é das redes sociais que vêm os apoios mais importantes, o apoio do nosso povo.

No segmento analisado a seguir, encontram-se as expressões *eles têm muito dinheiro, estão gastando milhões e dinheiro meu, seu e de todos*, essas construções frasais corroboram no desenvolvimento do efeito patêmico de antipatia em relação ao Partido dos Trabalhadores, representado implicitamente pelo termo *eles*, o que gera o sentimento de indignação, além da rejeição do partido e, em consequência, do seu representante enquanto candidato à presidência. Afinal, de acordo com Charaudeau (2007b, p. 248), “quanto mais as fórmulas são simples, essencializantes e ameaçadoras, mais o efeito emocional visado terá chances de ter impacto”.

Em contrapartida, as expressões *o apoio da grande maioria do povo brasileiro, uma bandeira, que é verde e amarela e que não quer andar pra trás* despertam o sentimento de simpatia, construindo na figura de Bolsonaro, a representação de um presidente salvador, que pregará pela evolução do país, através do auxílio de grande parte do povo. Ademais, destaca-se a recorrência à bandeira do Brasil, símbolo da nação, representação do patriotismo, do respeito entre todos, do investimento na moral e no intelecto, também como estratégia de convencimento à aceitação do projeto de governo.

(05) **L:** Você vai perceber que o nosso programa de TV é muito simples comparada à campanha do PT, eles têm muito dinheiro a gente sabe, estão gastando milhões e milhões de reais nessa companhia, dinheiro sabe de quem né, sim, dinheiro meu, seu e de todos que trabalhamos e pagamos os nossos impostos em dia. Bolsonaro votou contra o uso de bilhões do dinheiro público para financiar campanhas e, por ter

votado contra se recusa a usar essa fonte de recurso que seria até um direito dele.

(06) **L:** A nossa campanha é feita por voluntários e doadores e você pode colaborar acessando o nosso site: [jairbolsonaro17.com.br](http://jairbolsonaro17.com.br). Não temos recursos para grandes produções, mas temos o mais importante, uma bandeira, que é verde e amarela, e o apoio da grande maioria do povo brasileiro que não quer andar pra trás.

Assim, a propaganda política vai se constituindo de elementos que compõem o imaginário do povo brasileiro e, à medida em que defende a candidatura de Bolsonaro, tenta construir um discurso de oposição ao adversário Haddad. Como explica Charaudeau (2007b, p. 249):

Instaurar-se como *salvador* construindo para si uma imagem de potência através de um comportamento oratório feito de “denúncias” (às vezes até mesmo de “gestos de indignação”) e do lançamento de frases de efeito ou a manutenção da ironia.

Percebe-se que a propaganda política busca do início ao fim construir nos discursos um jogo de efeitos patêmicos, através do emprego de termos e expressões inspiradas em acontecimentos presentes no cenário político recente, como estratégia de construção da legitimidade do candidato Bolsonaro, que se coloca na posição de porta-voz de valores essenciais ao meio e às relações sociais.

O último segmento analisado trata-se de um discurso do próprio candidato Bolsonaro, no qual se destacam, principalmente, os vocábulos *honesto*, *responsabilidade*, que remetem a uma imagem positiva do candidato, como alguém capaz de defender o povo, descrito como maravilhoso, sendo assim, digno de ter como representante da sociedade brasileira, um presidente que não

propaga mentiras, diferente de seu adversário principal, quem acusou de disseminar inverdades.

O discurso também se vale de uma construção frasal e de termos que recorrem a ideais religiosos, defendidas pelo candidato não somente através desta propaganda, mas também por meio do *slogan* de campanha: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Dessa forma, o texto visa atingir, brilhantemente, além de eleitores não satisfeitos com os governantes anteriores, aqueles que presam pelos valores cristãos e a formação de uma sociedade ideal.

Ademais, o sintagma verbal *mudar* e o nominal *esperança* contribuem para com o desenvolvimento de efeitos patêmicos que despertem expectativas, construindo a ideia de candidatura ideal, segundo Charaudeau (2007a), para se atingir um benefício, uma melhora no destino do país. Desse modo o discurso visa gerar a aderência do público votante, construindo uma relação de confiança entre a figura de Bolsonaro e o povo brasileiro.

(7) **B:** ao final de 2014 eu resolvi disputar as eleições no final de 2018, para tanto, comecei a andar pelo Brasil e adotei uma bandeira que é uma passagem bíblica João 8:32: “E conhecereis a verdade e a verdade vos libertará”, é uma bandeira que ninguém quase acredita porque como regra no nosso meio político, a mentira está acima de tudo, a receptividade que tive em todos os locais que fui no Brasil foi excepcional com essa bandeira e obviamente a nossa responsabilidade aumenta, mas também a certeza da esperança que o Brasil pode mudar pelas suas potencialidades e pelo seu povo maravilhoso que tem e quer cada vez mais colocar alguém que seja honesto no poder. Dessa forma, nós podemos sim dar esperança ao nosso povo.

Como explica Charaudeau (2007b, p. 250 – 251):

De fato, encontramos essa estratégia discursiva dramatizante em outros líderes políticos sem que seja levada a tais extremos. Neste caso, pode-se dizer que esta estratégia discursiva de tendência populista é constitutiva da democracia na medida em que o posicionamento da instância política a conduz a se opor a um adversário, a se colocar como líder incontestável e a exaltar valores de idealidade social. O recurso aos efeitos pathêmicos é constitutivo do discurso político.

Portanto, a propaganda oriunda da campanha eleitoral de Bolsonaro contribuiu para despertar efeitos pathêmicos diversos nos eleitores do início ao fim, através da reunião de estratégias discursivas aliadas ao cenário político, social e econômico, do qual partiram ideias centrais na formulação dos discursos dos três sujeitos falantes apresentados durante a transposição do vídeo, dentre eles, o que recebe maior destaque, o candidato.

#### **4 Acerca dos resultados**

As análises desenvolvidas contribuíram para depreender que, apesar de o candidato ter concorrido pela primeira vez ao cargo de presidente do Brasil e, por esse motivo, não ser tão conhecido nem reconhecido quanto outros, a construção de um discurso com a promessa de mudanças em oposição ao retorno do Partido dos Trabalhadores, certamente levou aos resultados almejados pela campanha do candidato.

Além disso, a análise da propaganda eleitoral transmitida durante a campanha eleitoral de Bolsonaro, em 2018, permite afirmar que foram construídos argumentos de modo a influenciar o eleitor através da integração da racionalidade e também afetividade, isto é, valendo-se, conforme cita Charaudeau (2009, p. 6), de “um duplo espaço de estratégias: de “credibilidade” e de “captação”.”

Quando considerado o resultado da eleição presidencial de 2018, no Brasil, confirmamos que as estratégias discursivas, reunidas pela construção da ideia de oposição feita entre o candidato Bolsonaro e o oponente Haddad e por meio da seleção extremamente cuidadosa de signos e expressões, atingiram os objetivos previstos, a eleição do candidato.

Compreender a língua através do viés discursivo equivale a conhecer e entender a configuração das práticas sociais, as relações de poder predominantemente emanadas pelos discursos, em especial, o político. Tratou-se, pois, através deste estudo, perceber as estratégias discursivas reunidas para despertar no povo brasileiro a empatia para com a campanha presidencial de um novo candidato no cenário político, com propostas diferentes, em oposição ao que, segundo a campanha, foi desenvolvido nos últimos mandatos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como tema norteador as estratégias discursivas percebidas no discurso da segunda propaganda política do candidato à presidência do Brasil, Bolsonaro, transmitida em Horário Eleitoral Gratuito na televisão brasileira e também através da plataforma de compartilhamento de vídeos, YouTube, que também permite compartilhamentos em redes sociais.

Tomamos por base a seguinte questão norteadora: as propagandas políticas veiculadas por meio da televisão e através da internet reúnem estratégias discursivas aliadas a aspectos do contexto sociopolítico e econômico do país no momento da campanha.

O objetivo geral deste artigo foi selecionar e analisar transcrições elencadas de uma propaganda político-eleitoral, de modo a descrever as estratégias discursivas designadas para legitimar o candidato, e conseqüentemente, promover a maior aderência às ideias defendidas

ao decorrer da campanha. A análise revela que, a forma como se constituem os discursos na propaganda contribuem para com o reconhecimento da candidatura, uma vez que os resultados nas urnas se mostraram positivos.

Através desta pesquisa, tivemos a pretensão de contribuir para com os estudos com base em estratégias discursivas e efeitos patêmicos. De modo a se compreender o funcionamento do discurso em um contexto particular, como foi o caso da campanha presidencial de Jair Messias Bolsonaro.

Logo, as propagandas político-eleitorais se constituem de elementos estratégicos, tanto verbais quanto visuais, selecionados tendo em vista a representação de sujeitos que precisam das ações do poder público, por isso, a importância atrelada à construção de campanhas estrategicamente significativas, as quais, literalmente, toquem a razão e a emoção e, conseqüentemente, produzam os resultados materializados através do voto.

## REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. **Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional**. 2009. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>. Acesso em: 01 set. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual**. In. Ida Lucia Machado e Renato de Mello. *Gêneros reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte, Nad/Fale - UFMG, 2004. Disponível em:

<http://www.patrickcharaudeau.com/Visadas-discursivasgeneros.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso propagandista: uma tipologia.** In Machado, Ida Lucia & Mello, Renato. Análises do Discurso Hoje, vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/O-discurso-propagandista-uma.html>. Acesso em 12 set. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso.** In: PAULIUKONIS, Maria A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). Da língua ao discurso: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analisesemiolinguistica-do.html>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CHARAUDEAU, P. **A patemização na televisão como estratégia de autenticidade.** In: MENDES, Emilia.; MACHADO, Ida Lucia. (Orgs.). As emoções no discurso. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 2, 2007a. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Pathos-e-discurso-politico.html>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CHARAUDEAU, P. **Phatos e discurso político.** In: MENDES, Emilia.; MACHADO, Ida Lucia. (Orgs.). As emoções no discurso. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 2, 2007b. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/A-patemizacao-natelevisao-como.html>. Acesso em: 31 ago. 2020.

EMEDIATO, W. **O sujeito como múltiplo agente de múltiplas operações.** In: MARCHIORI, M. (Org.). Cultura e interação. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora; Rio de Janeiro: Editora Senac, Rio de Janeiro, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **La información como discurso: del imaginário del saber al imaginário del poder.** In: El discurso de la información: la construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003.

HALL, Stuart. **The work of representation.**

In: \_\_\_\_\_. Representation: cultural representations and signifying practices. London/The London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997. (Trad. Ricardo Uebel).

## **propaganda político-eleitoral: das estratégias discursivas empregadas no processo de legitimação do sujeito**

**Débora Priscila Marasca  
Ernani Cesar de Freitas**

### **RESUMO**

Os discursos políticos são construídos a partir de elementos verbais e não verbais, os quais visam a construção da legitimação dos candidatos, através de estratégias de convencimento destinadas aos sujeitos eleitores. Nesse sentido, o artigo analisa a segunda propaganda político-eleitoral do segundo turno, produzido ao então candidato à presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, de modo a detectar as estratégias discursivas empregadas no discurso, disseminado por emissoras de televisão brasileiras, no ano de 2018, no Horário Político Eleitoral e compartilhado por simpatizantes em redes sociais através de uma plataforma digital de vídeos. A discussão teórica faz-se principalmente a partir dos trabalhos de Patrick Charaudeau. Os resultados revelam que os elementos linguístico-discursivos, selecionados estrategicamente, envolveram os eleitores, de modo que, através da razão e também da emoção, contribuíram para com o resultado final da campanha, representado pela vitória.

**Palavras-chave:** Sujeito; Discurso; Política; Estratégias discursivas; Bolsonaro.

## **POLITICAL-ELECTORAL ADVERTISING: DISCURSIVE STRATEGIES EMPLOYED IN THE SUBJECT'S LEGITIMATION PROCESS**

### **ABSTRACT**

Political speeches are constructed from verbal and non-verbal elements, which aim at building candidates' legitimation, through convincing strategies aimed at voters. In this sense, the article analyzes the second political-electoral propaganda of the second round, produced by the then candidate for president of the Republic, Jair Messias Bolsonaro, to detect the discursive strategies used in the speech, disseminated by Brazilian television stations, in 2018, in the Political Electoral Schedule and shared by supporters on social networks through a digital video platform. The theoretical discussion is mainly based on the works of Patrick Charaudeau. The results reveal that the linguistic-discursive elements, strategically selected, involved voters, so that, through reason and emotion, they contributed to the result of the campaign, represented by victory.

**Keywords:** Subject; Speech; Politics; Discursive strategies; Bolsonaro.

# **Experimentação da modalidade de Ensino Híbrido buscando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro**

Thainá de Deus Lima

Estudante, Escola Sesi Anísio Teixeira. [Thayna34lima@gmail.com](mailto:Thayna34lima@gmail.com)

Vilmar do Nascimento Rocha

Professor Nível C, Escola Sesi Anísio Teixeira, Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. [Vilmar.rocha@fielb.org.br](mailto:Vilmar.rocha@fielb.org.br)

## **1 Introdução**

Compreende-se o momento vivenciado, atualmente, pela sociedade como uma etapa de constantes transformações, impulsionadas pelas inovações tecnológicas ocorridas desde a I Revolução Industrial, no século XVIII. É indubitável a necessidade do entendimento acerca do impacto dessas modificações na maneira de lidar com a educação (MORAN, 1999).

O anseio pelo estudo de novas didáticas educacionais advém da indispensabilidade de personalizar o ensino brasileiro, buscando incentivar o protagonismo do estudante no qual ele tem o controle do andamento no processo de aprendizagem, com o suporte de ferramentas tecnológicas.

Com a modernização dos mecanismos de ensino, o modelo híbrido, que consiste na combinação tanto de práticas presenciais

quanto EAD (Ensino a Distância), pode ser adaptado para a inserção no Sistema Educacional Brasileiro atual. Parafraseando Neta e Capuchinho (2017), entende-se que os primeiros passos dados em direção à educação híbrida, perpassam ao que se aproxima do modelo já aplicado, chamados de modelos sustentados.

Portanto, questiona-se: de que forma podem ser exploradas as vertentes didáticas para o Ensino Híbrido, visando inseri-lo no Sistema Educacional Brasileiro?

Por conseguinte, para que a proposta se formasse em execução e coesa, foi imprescindível que a pesquisadora do LinTec<sup>8</sup> mantivesse empenho para com o projeto, tendo aplicado, inicialmente, em pequena escala a modalidade de ensino em questão, na Escola Sesi Anísio Teixeira.

## **2. Objetivo e relevância**

O objetivo geral da pesquisa é experimentar as vertentes didáticas para o Ensino Híbrido, visando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro.

Os objetivos específicos configuram-se em: *(i)* incentivar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, de modo que o professor seja evidenciado como mediador; *(ii)* observar mecanismos para ambientar o corpo docente à referida modalidade;

---

<sup>8</sup> Grupo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia.

(iii) mensurar e mapear os resultados das ressonâncias da pesquisa, a partir da aplicação do objeto de estudo.

Essa pesquisa foi incentivada, primordialmente, pelo interesse em estudar as modalidades do Ensino Híbrido e analisar sua importância na inserção de tecnologias no cotidiano escolar, com o intuito de atingir um ensino dinâmico, ideal tanto para o professor, aqui tratado como mediador, quanto para o aluno, sendo protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Consequente, é de indubitável importância evidenciar-se o referencial teórico, que explicitam a notoriedade no qual a pesquisa se baseia e o rigor do estudo científico.

As relações humanas estão em constante evolução. Primordialmente, a força braçal, capacidade física de maior importância pois garantia sua sobrevivência. Entretanto, as capacidades intelectuais vêm sendo valorizadas a partir do século XVIII, com a ascensão do movimento Iluminista. Desta maneira, o acesso ao conhecimento vem sendo democratizado por meio da educação, conduzindo o meio social para uma melhor compreensão de informações, além de ser fundamental no processo formativo.

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a

interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação. (SEVERINO, 2006).

Observa-se o atual momento histórico, no qual as ferramentas tecnológicas são produtos da Ciência para a resolução dos problemas. Destaca-se, portanto, a *internet*, a robótica e o sistema de armazenamento informacional em nuvem, como mecanismos facilitadores de evidente importância no cotidiano.

As tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Elas facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. É fácil o compartilhamento, a coautoria, a publicação, produzir e divulgar narrativas diferentes. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada (MORAN, 2017).

Isto posto e com a necessidade de ampliação das modalidades de ensino, mostra-se o potencial do Ensino a Distância (EaD). Utilizando dos recursos tecnológicos, nessa modalidade educacional, o docente e discente não se encontram, necessariamente, no mesmo espaço-tempo, contudo o conhecimento é difundido de maneira efetiva, de forma mais flexível aos horários tanto do professor quanto do aluno.

Os recursos tecnológicos disponíveis, hoje, diminuem as dificuldades existentes pela distância física entre alunos e professores. A tecnologia da informática permite criar um ambiente virtual em que alunos e professores sintam-se próximos, contribuindo para o aprendizado colaborativo. Além disso, possibilitam o armazenamento, distribuição e acesso às informações independentemente do local (RIBEIRO *et al*, 2006).

O Ensino Híbrido constitui-se, então, como fator consequente do EAD, no entanto fundido também com a modalidade presencial. Portanto, utilizando das vantagens exploradas durante o ensino *online*, sem perder o contato com o ensino presencial. Por isso, é necessária uma análise e experimentação dos aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem para que desta forma ocorra a personalização do modelo atual.

Ao transformar a sala em um ambiente de ensino híbrido, onde celulares e outros dispositivos tecnológicos não sejam proibidos, mas bem-vindos, onde os alunos não passem horas sentados ouvindo os professores, e passem a se movimentar pela sala de forma dinâmica, trabalhando em conjunto, o professor estará dando o passo inicial para deixar a massificação do ensino de lado, partindo para um caminho

sem volta rumo à personalização do ensino (BACICH, *et al.* 2015).

Logo, é de extrema importância a observação e experimentação das diversas modalidades do Ensino Híbrido, para que seja inserido no Sistema Educacional Brasileiro conforme a indispensabilidade da introdução das ferramentas tecnológicas, flexibilizando os aspectos temporais e espaciais.

### **3 Desenvolvimento do projeto**

#### **3.1 Tipo da pesquisa**

A pesquisa, aqui referenciada, configura-se em qualitativa, pois nesta houve questionários, primordialmente, com a discente do componente curricular no qual a pesquisa foi aplicada. Após a experimentação, será aplicado o formulário com questões objetivas e dissertativas sobre a experiência do aluno com o Ensino Híbrido. É importante ressaltar que a ideia central da pesquisa qualitativa se baseia na seguinte ideia:

A modalidade de pesquisa qualitativa interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica) KNECHTEL (2014, p. 106).

O levantamento dos dados e as suas análises foram pautados em execuções para se obter ressonâncias da aplicabilidade do Ensino Híbrido, as quais foram realizadas em torno da fundamentação teórica, nos moldes científicos.

### **3.2 Universo de Pesquisa**

Discentes do Ensino Fundamental II no sétimo ano da Escola SESI Anísio Teixeira, em Vitória da Conquista/BA.

### **3.3 Sujeito e amostragem da pesquisa**

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são apenas os alunos do 7º, da turma C, da Escola SESI Anísio Teixeira e uma professora do componente curricular Matemática, uma vez que a prática da sala de aula invertida é bastante evidenciada no referido componente.

### **3.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa**

Para geração de dados, foram utilizados questionários com perguntas objetivas, empregue como elemento-filtro com foco na problemática da pesquisa. A partir da execução da modalidade sala de aula invertida<sup>9</sup> no cotidiano escolar, foram utilizados recursos

---

<sup>9</sup> A sala de aula invertida consiste em uma modalidade na qual a sala de aula passa a ser o local para revisar os conteúdos já desenvolvidos. Podendo

audiovisuais, bem como o questionário de avaliação da metodologia, realizado após a aplicação, com o objetivo de analisar as ressonâncias da sua aplicabilidade.

Segundo Rocha (2018), o levantamento de dados feito a partir da utilização das gravações audiovisuais com o intuito de conseguirmos atentar-nos, principalmente, nas “relações interacionais e interativas entre os sujeitos” (MODL, 2015) como no processo de ensino-aprendizagem mediado por ferramentas tecnológicas, visto que as expressões de cada indivíduo são reais e cruciais para a análise dos dados.

### **3.5 Riscos e benefícios**

Segundo o item V da Resolução CSN 466/2012, bem como a Resolução 510/2016, toda pesquisa com seres humanos acomete riscos de tipos e gradações variados. Outrossim, em concordância com a resolução referida, o pesquisador deve ponderar que quanto maior o potencial dos riscos indicados, maior deve ser a cautela para reduzi-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos sujeitos da pesquisa. É indubitável a análise das possibilidades de danos consequentes, no plano individual ou grupal, assim dissertamos:

---

contemplar diversas atividades como: resolução de problemas, discussões em grupo, laboratórios, apresentação de glossários temáticos etc (VALENTE, 2014).

Os possíveis riscos da atuação do sujeito nesta pesquisa relacionam-se, sobretudo, no desconforto ou timidez ao responder às perguntas dos questionários, ou ainda, no receio em ter a captura da sua imagem, condizente à demanda da pesquisa. Contudo, será garantido a confiança da identificação do participante da pesquisa que, em hipótese alguma, será exposta. Dessa forma, e por não se tratar de uma pesquisa em saúde, notado que não será invasiva, não comprometerá a integridade física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do sujeito de pesquisa.

Ademais, justifica-se a pesquisa à aposta de atingir um ensino dinâmico, com a inserção da tecnologia, ideal tanto para o professor quanto para o aluno. Isso, uma vez que, as ferramentas tecnológicas estão presentes no dia a dia como mecanismo facilitador de diversas atividades. Contudo, a inserção das metodologias do Ensino Híbrido deve ser anteriormente analisada, e sua aplicação deve ser projetada em seus diversos aspectos metodológicos. Desse modo, a escola terá diversas opções metodológicas para escolher a melhor forma de aplicação.

Acentua-se também que a ressonância ao contexto pesquisado se baseia nos estudantes do sétimo ano (sujeitos da pesquisa), especificamente da Unidade Sudoeste do Sesi, quem são e como se conduzem esses sujeitos de pesquisas que se figuram em alunos protagonistas da Escola Sesi Anísio Teixeira. As práticas de incentivar o protagonismo do aluno, é o que torna a aprendizagem

dinâmica e capacita o aluno a buscar, em diversas fontes, o conhecimento.

### **3.6 Apreciação ética**

A submissão ao Comitê de Ética e Apreciação ocorreu no terceiro trimestre de 2021, em que o projeto foi analisado e adequado para ser aplicado no seu público-alvo, assim houve as devolutivas e, posteriormente, a aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP/CONEP) à pesquisa em campo. O nº CAAE da pesquisa que geraram esses escritos é o 50731321.1.0000.5578.

## **4. Resultados da pesquisa**

Visto que o problema e os objetivos da pesquisa visam a experimentação da modalidade de Ensino Híbrido com a finalidade de inseri-lo no Sistema Educacional Brasileiro, assim como incentivar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, adaptar o corpo docente à modalidade escolhida, além de avaliar as ressonâncias da pesquisa, através do componente curricular escolhido, os resultados pretendem alcançar os objetivos citados anteriormente.

Em primeira instância, para o planejamento da aplicabilidade na modalidade de sala de aula invertida, realizou-se um momento de

conversa com a docente, no qual foi explanada a análise feita durante o projeto de pesquisa e as ressonâncias, a partir da percepção da educadora, conforme (Quadro 1)

**Quadro 1:** Resposta da professora de matemática sobre as metodologias ativas (entrevista).

Costumo dizer que a educação é base de tudo, nós precisamos ter prazer no que fazemos, principalmente, enquanto profissionais da educação, e por ser professora de matemática e amar o que faço, a minha prática se tornou essa, transformar o que os alunos levam como senso comum, um bicho-de-sete-cabeças, e mostrar que não é isso. Vê-la tratando de um assunto tão importante, como a inserção da tecnologia, seja no Ensino Híbrido, remoto ou presencial é substancial. Eu digo que não retornaremos para a antiga forma de ensino, somente presencial, pois nós sabemos que o meio virtual e tecnológico será essencial pro nosso fazer pedagógico, assim como já é para o nosso dia a dia. Hoje, eu passei por uma situação em que a psicopedagoga e a coordenadora da escola foram no momento da aula para passar informações, e um aluno solicitou o turno de fala e enunciou:

**Fonte:** Dados do autor (2021).

Em análise a este primeiro instrumento, compreende-se que visto as práticas de incentivo ao protagonismo do aluno, é o que torna dinâmico o processo de ensino-aprendizagem e capacita o aluno a buscar, em diversas fontes, o conhecimento, conforme demonstrado nos estudos de Moran (2017) e Bacich *et al* (2015). Esse resultado preliminar também aponta para o sucesso da implementação do

Ensino Híbrido, uma vez que não se evidencia resistência da professora no uso das tecnologias.

Acerca do instrumento questionário-filtro (Apêndice), perguntou-se qual seria a relação da docente com a utilização de dispositivos tecnológicos no cotidiano escolar. A sua escolha foi a opção que representa maior afinidade com as tecnologias utilizadas no ambiente escolar e considera que estimulam a aprendizagem (Quadro 2). Isto posto, nota-se nessa escolha que a professora já possui experiência com as ferramentas tecnológicas e compreende a importância dos recursos no processo de ensino-aprendizagem, o que a aproxima da modalidade do Ensino Híbrido.

Posteriormente, questionou-se se a docente já teve contato com o Ensino Híbrido. Observa-se que a professora ainda não esteve inserida ao Ensino Híbrido (Quadro 2), contudo, em decorrência a pandemia de Covid-19, momento em que a educação foi remodelada para o Ensino Remoto, constata-se que a implementação dos mecanismos tecnológicos dinamiza a aprendizagem, tornando-se ideal tanto para o professor quanto para o aluno. Desta forma, ampliam-se as discussões a respeito da inserção do Ensino Híbrido no Sistema Educacional Brasileiro, em especial, no ambiente estudado (MORAN, 2017; BACICH *et al*, 2015; RIBEIRO *et at*, 2006).

No que diz respeito às metodologias ativas, perguntou-se: você sabe o que é a modalidade de Sala de Aula Invertida? Percebe-se, diante da sua resposta (Quadro 2), que a educadora do componente curricular matemática conhece a modalidade e já aplicou em suas aulas, visto que, tal modalidade incentiva a pesquisa prévia do objeto de conhecimento e desenvolve interações, como debates e soluções de problemas.

**Quadro 2:** Resposta da professora de matemática ao questionário-filtro.

Tenho afinidade com as tecnologias utilizadas no ambiente escolar, e acho que estimulam a aprendizagem;  
Não, mas sei do que se trata;  
Sim, inclusive já pratiquei essa modalidade.

**Fonte:** Dados do autor (2021).

Seguidamente, a experimentação apresentada à turma C do 7º ano, consiste em um trabalho que tem como título “A arte da matemática na vida”. Neste projeto os alunos desenvolveram, por meio de plataformas virtuais, vídeos, posts, memes, charges, tirinhas, que contemplem situações do mundo real que envolviam a matemática. Além de promover o protagonismo do aluno, são exploradas habilidades, como a cooperação, a comunicação hábil, a construção de conhecimento tecnológico e a autorregulação.

Para a melhor execução da tarefa, a turma foi dividida em 3 equipes. Na apresentação do grupo 1, evidencia-se o relato, inicialmente, da dificuldade em desenvolver habilidades com a plataforma escolhida para a realização da atividade. Em seguida, os discentes explicaram o raciocínio utilizado para identificar os espaços diário no qual os números estão presentes. Foi escolhido, então, o mercado, no qual a habilidade desenvolvida constitui-se na operação matemática subtração. As ferramentas tecnológicas utilizadas foram o dispositivo celular, os aplicativos *Gacha club*<sup>10</sup>, *CapCut*<sup>11</sup> e *Kinemaster*.<sup>12</sup>

Para realização do trabalho pelo grupo 2, foram escolhidos os aplicativos *Inshot*<sup>13</sup>, *CapCut*, *MS Word*<sup>14</sup> e *Picsart Photo Editor*<sup>15</sup>, através dos dispositivos celular e *desktop*. Os alunos exploraram o conteúdo relacionado à estatística, com temperaturas as mínimas e máximas. Novamente, foi relatado certa dificuldade ao manusear as ferramentas escolhidas, contudo, com a prática conseguiram

---

<sup>10</sup> Aplicativo que permite criar personagens do zero, personalizar os existentes e criar cenas com eles.

<sup>11</sup> Aplicativo para edição de vídeo.

<sup>12</sup> Aplicativo para edição de vídeo.

<sup>13</sup> Aplicativo para edição de vídeo.

<sup>14</sup> Aplicativo que faz parte do pacote Microsoft Office 365, para a edição de texto.

<sup>15</sup> Aplicativos de edição de fotos e vídeos online, com uma comunidade social.

compreender as funcionalidades presentes nos mecanismos tecnológicos.

Por fim, a última equipe realizou o estudo do objeto de conhecimento expressões numéricas, por meio do ganho de dinheiro dado por familiares, fator que está presente no cotidiano dos estudantes. Para essa produção, foram utilizadas o MS *PowerPoint*<sup>16</sup> e imagens do *Google*<sup>17</sup>, com o auxílio do celular e *desktop*.

## CONCLUSÃO

Após a análise dos resultados, conclui-se, portanto, que é de indubitável importância a inserção das ferramentas tecnológicas na educação, por meio do Ensino Híbrido, a fim de dinamizar o processo de aprendizagem, tornando flexível o tempo e espaço disponível (SEVERINO, 2006; RIBEIRO *et al*, 2006). Desta forma, o professor é mediador do conhecimento e o aluno protagonista do ensino-aprendizagem.

Com a aplicação do questionário-filtro (Quadro 2) à professora de matemática, evidencia-se que ela possui afinidade com as tecnologias utilizadas no ambiente escolar e considera que essas

---

<sup>16</sup> Aplicativo que faz parte do pacote Microsoft Office 365, para a criação, edição e exibição de apresentações gráficas.

<sup>17</sup> Site de buscas.

ferramentas contribuem para a aprendizagem (MORAN, 2017; BACICH *et al*, 2015). Contudo, ela nunca trabalhou com o Ensino Híbrido, apenas utiliza a modalidade da sala de aula invertida no atual momento de Ensino Remoto, o que se entende que esse posicionamento se justifica pelo fato da modalidade ser praticamente inédita no país e estar em evidência por conta da situação pandêmica.

Em seguida, com a experimentação da modalidade sala de aula invertida e a vivência do Ensino Híbrido que teve a participação dos sujeitos da pesquisa, estudantes do 7º ano C, além da docente, a qual já foi evidenciada nos escritos, da Escola Sesi Anísio Teixeira, no ano de 2021 (Quadro 2), o que conduziu os resultados, a partir das perspectivas dos alunos, que revela a necessidade de ambientar e qualificar os estudantes no que tange as ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula.

Portanto, nota-se a importância do processo de introdução do modelo de Ensino Híbrido, após experimentada e com resultados satisfatórios, a partir do contexto estudado. Dessa maneira, evidencia-se que resultados podem contribuir para a formação de alunos em qualquer parte do país, na modalidade proposta.

## **REFERÊNCIAS**

BACICH, Lilian *et al*. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação. **Separata de: ENSINO Híbrido: personalização e**

**tecnologia da educação.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 14, p. 336-340. ISBN 978-85-8429-049-9. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.336-340.429>. Acesso em: 1 out. 2020.

KNECHTEL, MARIA DO ROSÁRIO. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014, p 533.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, 2º semestre de 2015, vol. 19, nº 36, p.1-26.

MORAN, José. **Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação.** 1999. Disponível em  
:[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

MORAN, João. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**, SOLANGE E OUTOS (Curitiba). YAEGASHI [s. l.], p. 23-35, 2017. Disponível em:  
<[http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana2.Texto.Metodologias\\_Ativas.MORAN.pdf/4824c0b9-d9c6-0360-ca69-c7ad2b51ab79](http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana2.Texto.Metodologias_Ativas.MORAN.pdf/4824c0b9-d9c6-0360-ca69-c7ad2b51ab79)>. Acesso em: 24 set. 2020.

NETA, Mariana da Silva; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. Educação Híbrida: Conceitos, Reflexões e Possibilidades do Ensino Personalizado. In: II CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 12., 2017, Mamanguape. **Educação Híbrida:**

**Conceitos, Reflexões e Possibilidades do Ensino Personalizado.**  
Mamanguape: Ctrl+E 2017, 2017. p. 150-156.

RIBEIRO, Elvia Nunes, *et al.* **A IMPORTÂNCIA DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA BUSCA DE NOVOS DOMÍNIOS DA EAD.** 2007. Disponível em <  
<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526am.pdf> >  
Acesso em: 01 mar. 2021.

ROCHA, Vilmar. **Representações didático-discursivas dos sujeitos inseridos no processo de escolarização na modalidade EJA EAD: um olhar para o Sesi como locus da pesquisa.**  
Orientador: Diógenes Cândido de Lima. 2018. Dissertação  
(Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) -  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista,  
2018.

SEVERINO, Antônio. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** 2006. Disponível em <  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300013](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013) > Acesso em: 01 mar. 2021.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** Educar em revista, [s. l.], ed. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079>.  
Acesso em: 15 mar. 2021.

## APÊNDICE

Questionário pré-observação de prática



- Escola Sesi Anísio Teixeira;
- Grupo de Iniciação Científica LinTec;
- Orientador: Vilmar do Nascimento Rocha;
- Orientanda: Thainá de Deus Lima.

Título do Projeto: Análise da modalidade de Ensino Híbrido visando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro.

1. Atualmente, qual a sua relação com a utilização de dispositivos tecnológicos no cotidiano escolar?

- Tenho afinidade com as tecnologias utilizadas no ambiente escolar, e acho que estimulam a aprendizagem;
- Consigo manejar meu estudo com a mediação da tecnologia, mas prefiro apenas o ensino presencial;
- Ainda tenho dificuldade na adaptação com tecnologias no ambiente escolar.

2. Você já teve contato com o Ensino Híbrido? (vale ressaltar que o Ensino Híbrido não é a mesma coisa de Ensino remoto)

- Sim;
- Não, mas sei do que se trata;
- Não sei do que se trata, e nunca tive contato.

3. Você sabe o que é a modalidade de Sala de Aula Invertida?

- Sim, inclusive já pratiquei essa modalidade;
- Sim, mas nunca pratiquei;
- Não sei do que se trata.

Fonte: Os autores (2021)

## **Experimentação da modalidade de Ensino Híbrido buscando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro**

**Thainá de Deus Lima  
Vilmar do Nascimento Rocha**

### **RESUMO**

O estudo trata da investigação das modalidades de Ensino Híbrido, compreendendo a necessidade do Sistema Educacional Brasileiro de acompanhar as transformações tecnológicas cotidianas ao seu público. O objetivo principal é explorar as vertentes didáticas do Ensino Híbrido. Os objetivos específicos são incentivar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, de modo que o professor seja evidenciado como mediador; observar mecanismos para ambientar o corpo docente à referida modalidade; mensurar e mapear os resultados da ressonância da pesquisa, a partir da aplicação do objeto de estudo. A metodologia é quali-quantitativa e possui seu *locus* de pesquisa na escola Sesi Anísio Teixeira, onde foram feitas simulações com intuito de obter ressonâncias de como seria a aplicabilidade das diversas modalidades de Ensino Híbrido, e seus resultados. Como resultados parciais, a partir da análise do questionário-filtro e entrevista com a docente, observa-se que a docente possui afinidade com as ferramentas tecnológicas na sala de aula e acredita que esses recursos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, notam-se os encaminhamentos para a introdução do modelo de Ensino Híbrido no Sistema Educacional Brasileiro.

**Palavras-chave:** Ensino híbrido; Protagonismo do aluno; Tecnologia.

### **EXPERIMENTATION OF THE HYBRID TEACHING MODALITY SEEKING INSERTION IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM**

## **ABSTRACT**

This study discusses hybrid teaching modalities, comprehending the necessities of the Brazilian Education System to keep up with the technological changes that are ordinary to its respective public. The main goal of this paper is to explore the different aspects of teaching at Blended Learning. The specific goals are to encourage the student's protagonism during the learning process, in a way that, the professor be highlighted as the mediator of knowledge; observe mechanisms to make the teaching workforce fit in the referred modality; measure and organize the results of the research resonances, as of the implementation of the research object. It's justified that the constant technological development impact on the way of learning being, nowadays, introduced as teaching tools, making the acquisition of knowledge dynamic for the student, making him the lead of his own learning process, replacing school from the role of being the owner of knowledge to only a mediator of it. The methodology is qualitative and quantitative, and its *locus* is Sesi Anísio Teixeira school, where were made simulations with the purpose of achieve resonances of how it would be the applicability of the miscellaneous modalities that belong to Blended Learning, and its respective results. As partial results, from the analysis of the filter-questionnaire and interview with the teacher, it is observed that the teacher has an affinity with technological tools in the classroom and believes that these resources are important for the teaching-learning process. In conclusion, note the referrals of introducing the Blended Learning model proactively at the Brazilian Education System.

**Keywords:** Blended Learning; Student protagonism; Technology.

# **FANFICS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA AUTÔNOMA**

Luzia Pereira Leite

Graduanda em Letras – língua portuguesa, pela Universidade Federal de  
Campina Grande (UFCG). luh06tf@gmail.com

Maria Thaís Lopes da Silva

Graduanda em Letras – língua portuguesa, pela Universidade Federal de  
Campina Grande (UFCG). thais.silva31.umari@gmail.com

## **1 INTRODUÇÃO**

Com o crescimento no número de indivíduos que se utilizam de recursos tecnológicos como meio de comunicação e informação, os modos de trabalho, socialização e entretenimento se diversificaram, ampliando as relações de consumo e produção de gêneros textuais. Essa evolução tecnológica, hoje essencial para as relações cotidianas, escancara a necessidade de repensar os variados usos da linguagem que vêm sendo empregados nesses meios de comunicação.

Essa inovação tecnológica, por possibilitar maior interação e expressão dos sujeitos na rede, implica o desenvolvimento de novas estratégias e habilidades, uma vez que o ambiente virtual é marcado por práticas multimodais e multissemióticas, o que demanda variados tipos de letramento, em especial, o letramento digital. Assim sendo, esses multiletramentos acabam diversificando a

relação entre produção e consumo de textos em virtude da associação de múltiplas semioses em processos de escrita interativa, prática cada vez mais comum no ambiente virtual.

Um exemplo desse processo de escrita interativa e multissemiótica se dá no gênero fanfic (ficção de fãs), em que a interação entre leitores e produtores não se dá de modo separado, pois, a partir das sugestões de cada leitor, o autor da fanfic tem a possibilidade de moldar seus textos em processos de escrita coletiva. Os autores desse gênero constroem narrativas a partir de universos já existentes, partindo de variados meios de produção cultural, sejam eles séries, filmes, livros, artistas, etc, além de, de acordo com Varga (2015, p. 91), buscarem formas de desenvolver uma escrita capaz de atrair um maior número de leitores, e isso envolve uma preocupação com o desenvolvimento dos cenários, dos enredos, das personagens e da correção linguística.

Pensando nessas questões, importa destacar que essas inovações implicam mudanças no âmbito escolar, tendo em vista que as práticas pedagógicas devem estar em consonância com a realidade dos alunos. Dentro desse prisma, é necessário desenvolver práticas voltadas à ampliação das novas habilidades demandadas pelo advento da tecnologia, tais como a interação entre sujeitos online por meio de gêneros multimodais e multissimióticos e o manuseio de aparelhos digitais e seus diversos recursos para otimizar as atividades desenvolvidas nas redes sociais e de informação, de modo

contextualizado, afinal, o professor, enquanto pesquisador, deve estar atento às novas formas de interação, adaptando-se a elas e inserindo-as em seus projetos pedagógicos para melhores níveis de aprendizagem.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho com o gênero fanfic como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nas turmas de 1º ano do ensino médio, relacionando-o com o cotidiano dos alunos, a fim de incentivar a produção textual digital, visto que o trabalho com os gêneros deve ser contextualizado, contribuindo significativamente para a formação dos alunos, dentro e fora da sala de aula, fomentando sua autonomia enquanto produtores de textos e hipertextos.

## **2 AS NOVAS FORMAS DE LER E PRODUZIR TEXTOS**

Com a diversificação das mídias digitais e o constante avanço das tecnologias comunicacionais, as formas de leitura e produção de textos também evoluíram, alterando a relação entre consumo e produção de variados gêneros como forma de suprir as necessidades de cada sujeito leitor/produtor. Essa diversificação, associada à textos multimodais e multissemióticos, implicou a ampliação do termo letramento, considerando que essas novas práticas exigiriam

dos indivíduos diferentes habilidades. Conforme Soares (2002, p. 155):

[...] o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos.

Como aponta Alves (2018, p. 10), esta é a razão pela qual o ambiente acadêmico voltado à educação aceita e prescreve o letramento digital como uma parte relevante nas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, a evolução dos aparatos tecnológicos, que antes era vista como nociva à escrita, tornou-se uma aliada na ampliação de novas maneiras de recepção e produção textual, além de favorecer a participação ativa em variadas práticas sociointeracionais, algo que não só renova os gêneros já existentes, mas também promove a criação de novos gêneros textuais.

Isto ocorre pela dinamicidade presente nos gêneros textuais/discursivos que, atendendo às demandas sociais, históricas e culturais, estão em constante modificação, afinal, como afirma Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados", isto é, apesar de apresentarem uma estrutura própria para que sejam reconhecidos como determinado gênero, são dotados

de maleabilidade, adequando-se às necessidades dos sujeitos e abrindo variadas formas de letramento.

Em razão disso, faz-se necessário que o professor esteja atento às novas práticas de leitura e produção de textos no que tange as possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos, utilizando-as em sala de aula, atendendo as necessidades dos alunos no que diz respeito às práticas digitais e sócio-educacionais, pois, como afirma Pereira (2012, p. 8):

Para que o uso de novas tecnologias seja produtivo e promova aprendizagem significativa, é preciso que o material a ser utilizado também seja significativo. Isso exige do professor uma postura crítica frente às necessidades educacionais de seus alunos.

Torna-se evidente a importância de o professor não somente fazer uso das tecnologias, recorrendo aos gêneros digitais e aos multiletramentos que implicam, mas também compreender a realidade e as necessidades educacionais de cada aluno, assumindo uma postura que seja capaz de engajar os estudantes em práticas que levem a saberes instituintes, atentando para as mudanças ocorridas na sociedade, a fim de construir práticas pedagógicas contextualizadas, ofertando, desse modo, um ensino mais abrangente e inclusivo aos seus alunos.

Assim sendo, o docente deve, em primeiro lugar, atentar-se às práticas pedagógicas que condizem com a sociedade em que está inserido e, posteriormente, aflorar a reflexão e exercitar a criatividade do aluno, utilizando-se de instrumentos de comunicação variados. Ademais, é indispensável que o professor de Língua Portuguesa enxergue os gêneros digitais como aliados no processo de ensino/aprendizagem e detenha de conhecimento acerca das novas mídias para que possa auxiliar os discentes a desenvolver a leitura e a escrita nas mais variadas formas de atuação social, aperfeiçoando, desta forma, suas capacidades sociointeracionais.

Partindo dessas novas práticas pedagógicas desenvolvidas com ênfase no trato dos gêneros digitais, na perspectiva dos multiletramentos, é possível mensurar o surgimento de novos perfis de professores e de novas acepções escolares com vista em desenvolver em cada aluno as capacidades necessárias para o manuseio dos novos gêneros e, por conseguinte, dos variados modos de ler e produzir textos. Como afirma Alves (2018, p. 10), isso contribui para incorporar novas práticas no cotidiano dos estudantes institucionalizando distintas formas de interação nas redes.

Essa institucionalização de novas formas de interação facilitaria a internalização de variados modos de leitura e produção de textos em práticas multiletradas que, como afirma Rojo (2004, p. 31), significa que a compreensão e produção de textos não está restrita ao trato do verbal escrito ou oral, mas sim à capacidade de

situar-se em relação às diversas modalidades de linguagens para a construção de sentidos.

Em razão disso, importa asseverar a necessidade de que professor de Língua Portuguesa busque inserir paulatinamente seus alunos nos multiletramentos, principalmente no que tange ao letramento digital, considerando que as interações ocorridas no ambiente virtual são multifacetadas. Como propõe Xavier (2007, p. 2), ser um letrado digital é assumir modificações nas maneiras de ler e escrever em práticas distintas dos modos tradicionais de alfabetização e letramento, pois, conforme Ribeiro (2009, p. 30):

*Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.*

Ainda de acordo com a autora, é relevante apropriar-se dos recursos digitais ofertados, afinal, quanto maior for o domínio sobre o sistema de mídias, maiores serão as possibilidades de atuação por meio da leitura e da escrita. Assim sendo, letrar os alunos digitalmente é permitir que eles desenvolvam habilidades que possibilitem maior autonomia em suas práticas interacionais e comunicativas, uma vez que no ambiente virtual são cada vez mais

comuns os processos de escrita colaborativa em que leitores e produtores de textos deixam de desempenhar papéis separados e contribuem entre si nas construções textuais/discursivas, a exemplo do gênero fanfic, como veremos a seguir.

### **3 CONHECENDO O MUNDO DAS FANFICS: AFINAL, O QUE SÃO?**

Com a ampliação da interação em ambientes virtuais a partir dos hipertextos, em práticas de escrita colaborativa, os consumidores e produtores de textos deixaram de ocupar papéis separados e passaram a interagir uns com os outros sobre interesses comuns. Essa ampliação permitiu que gêneros como a fanfic se tornassem mais acessíveis e difundidos nas redes, em ambientes hipertextuais, justamente por seu caráter dependente da apropriação coletiva, como afirma Alves (2018, p. 21). Sendo assim, é um produto tecido por muitas mãos.

As fanfics, abreviação do termo em inglês *fanfiction* (ficção criada por fãs), apesar de terem maior difusão e destaque a partir do avanço da tecnologia e de sua presença em variados suportes próprios para a sua circulação, o gênero fanfic pode ter tido uma origem que remonta entre os séculos XVII e XVIII, ganhando maior intensificação por volta do século XX, com o fenômeno da globalização e do advento das tecnologias de comunicação.

Ainda de acordo com Alves (2018, p. 23), desde a época da Grécia Antiga, com sua majestosa mitologia, diversos autores recorriam aos mitos para construir novas histórias, criando, dessa forma, variadas versões de um mesmo mito. Algo não muito diferente ocorre no universo das fanfics, pois, os fanwriters (escritores de fanfiction) desenvolvem vínculos tão profundos com os textos originais de sua preferência, sejam eles livros, filmes, séries, novelas, etc, que anseiam tornarem-se, além de consumidores, produtores de suas próprias histórias, alterando rumos e criando novas possibilidades. Assim, como afirma Black (2006, p. 3, tradução nossa):

Fanfiction é a escrita na qual os fãs utilizam narrativas da mídia e ícones da cultura pop como inspiração para criar seus próprios textos. Em tais textos, os fãs-autores estendem imaginativamente a trama original ou linha do tempo (como escrever uma história sobre o nascimento e infância de Darth Vader), criam novos personagens (como apresentando um vilão que acabou por ser o filho de amor do Capitão Kirk e um líder alienígena de um planeta fabricado), e / ou desenvolvem novas relações entre personagens que já estão presentes em uma fonte original (como redigir um texto em torno de um relacionamento romântico entre Harry Potter e Hermione Grainger).

Atualmente, o gênero possui diversas plataformas próprias para a sua circulação, como o Wattpad, Spirit fanfics, o Nyah Fanfictions, entre outras. Como mencionado anteriormente, nessas plataformas há grande interação e engajamento entre os produtores e consumidores de fanfics, uma vez que estes sites permitem comentários de leitores e sugestões dos mesmos, construindo uma escrita colaborativa, tendo em vista que os escritores, de acordo com Black (2005 apud AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 75), a partir da recepção de seus textos no público alvo, repensam seu modo de escrita, moldando e remoldando seus textos.

Para Vargas (2015, p. 21-22), os escritores desse tipo de gênero dedicam-se a escrevê-lo por terem desenvolvidos laços afetivos muito fortes com a história original, criando neles a necessidade de continuar interagindo no universo ficcional a fim de empregar nele sua marca de autoria, constituindo uma das principais práticas de letramento dos fandonos (domínios de fãs).

É válido destacar ainda que a necessidade humana de interferir nas produções não é nada recente, afinal, como afirma Bakhtin (1997, p. 26-27), viver é assumir uma posição valorativa diante da existência, e essa posição valorativa nos leva a interferir axiologicamente em variadas situações, criando e recriando o mundo.

Isto ocorre também nas fanfics, uma vez que cada autor, a partir de sua bagagem e visão de mundo, assume uma posição

valorativa diante das obras que lhe despertam o ímpeto de (re)criar. Para Faraco (2009, p. 90), o autor criador é aquele que materializa posições de valor em cada realidade, transpondo essa materialização de um plano de valores para outro plano de valores, recortando e reorganizando os eventos da vida. Desse modo, o escritor de fanfics, mais do que refletir sobre o mundo desenvolvido nas obras originais, assume uma posição ativa, transpondo seus valores a fim de refratar variadas realidades, interferindo, assim, no universo ficcional.

Por ser um gênero que permite maior autonomia dos autores em relação às produções e seu acesso é facilitado pelas mídias digitais, a fanfic pode ser uma grande aliada para o trabalho com os gêneros em sala de aula, considerando que os produtores e consumidores desses textos são majoritariamente jovens, à vista disso, inserir a fanfic em suas práticas de leitura e produção textual contribuiria de forma significativa para o desenvolvimento de novas habilidades que ultrapassassem os muros da escola, pois, as histórias produzidas e publicadas pelos alunos alcançariam um público variado, a depender das categorias escolhidas. Dessa forma, as fanfics acabariam sendo uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da escrita autônoma.

#### **4 FANFICS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO**

Com as novas formas de interação que foram sendo ampliadas ao longo da evolução tecnológica e a mudança nos suportes de leitura e escrita com os gêneros hipertextuais, surge também a necessidade de repensar o ensino de língua, adequando-o às novas demandas e habilidades requeridas para ler e compreender as produções textuais no mundo digital, uma vez que os gêneros passaram a envolver multissemioses na construção de significados, interligando sons, imagens, cores, gráficos e palavras.

Dentro dessa perspectiva, é evidente a necessidade de que os profissionais da educação, atentos às mudanças no modo de consumir e produzir textos, desenvolvam ações contextualizadas no ensino de língua, possibilitando que os alunos aprimorem as suas capacidades utilizando-se de instrumentos variados e navegando por múltiplos letramentos para um mundo voltado à comunicação multimodal.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26), os estudantes de hoje, cada vez mais conectados com as novas mídias digitais e sociais, são uma geração mais participativa e, por essa razão, apresentam sensibilidades diferentes. Enquanto a geração anterior costumava interagir majoritariamente como telespectadora das histórias da televisão e do cinema, por exemplo, a geração atual, considerada participativa, pode, inclusive, atuar no modo como suas histórias favoritas terminam, afinal, progressivamente mais

familiarizados com as novas formas de consumo e produção de textos, como é o caso das fanfics e das histórias de videogame.

Desse modo, cabe ao professor de Língua Portuguesa auxiliar os alunos a internalizar novas práticas de leitura e escrita capazes de fazer com que eles participem ativamente de eventos de letramentos ocorridos no interior de cada gênero, em especial, do gênero fanfic, possibilitando maior autonomia textual e discursiva, aproximando-se cada vez mais da realidade de cada estudante por se tratar de um gênero de grande circulação entre a faixa-etária dos alunos.

Ademais, a inserção das fanfics em sala de aula contribui significativamente para o estímulo à leitura literária, tendo em vista que inúmeras delas são escritas a partir de determinadas obras da literatura brasileira e mundial, como é o caso das fanfics desenvolvidas a partir de obras como *Senhora*, de José de Alencar, ou ainda de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que contam com um imenso repertório de histórias recriadas a partir do universo ficcional desses autores.

Cabe ressaltar que o trabalho com as fanfics proporciona maior engajamento dos alunos ao imaginarem um público alvo, ouvinte ou leitor, que não esteja relegado apenas ao professor. Isto permitiria a ativação de conhecimentos acerca do gênero fanfic, ofertando a possibilidade de que cada aluno, mais do que um consumidor de textos, passasse a ser autor das suas próprias histórias, empregando nelas seus anseios, valores e visões de mundo,

estimulando a criatividade e, conseqüentemente, o gosto pela leitura e escrita.

Essa necessidade de ultrapassar os muros da escola e recriar ambientes e situações enunciativas mais contextualizadas, considerando a realidade dos alunos e ampliando a interação e a aprendizagem, já aparecia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 91) para a educação brasileira, apontando como aspecto relevante a:

possibilidade de, estando conectado com alguma rede, poder ensinar os textos produzidos a leitores reais, ou interagir com outros colegas, também via rede ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita e permitindo acesso online ao conhecimento acumulado pela sociedade.

Em uma noção mais ampliada dos Letramentos e em sua relevância nas práticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta para a participação social por meio do uso da língua abrindo caminho para a introdução necessária dos gêneros pertencentes às TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), citando, inclusive, o gênero fanfic. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como

também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades.

Como visto, a BNCC aponta para a possibilidade ofertada pelas fanfics como uma das novas formas de produzir textos em contextos multimidiáticos e multissemióticos, em práticas colaborativas. Isto posto, é possível observar que as novas bases da educação consideram a multiplicidade de gêneros e práticas envolvidas no letramento digital como uma ferramenta eficaz para tornar os alunos cada vez mais participativos e autônomos nas suas leituras e produções.

O trabalho com o gênero fanfic instiga a criatividade e desenvolve novas capacidades, uma vez que os autores de fanfic utilizam-se de elementos variados para a construção dos seus textos,

com situações e personagens de um universo já existente para empregar nele sua marca de autoria e as suas ideias, afinal, a fanfic constitui um mundo de possibilidades. Nela, os autores recriam cenários, alteram desfechos de histórias já existentes, criam novos personagens, modificam períodos históricos e reescrevem situações com diferentes perspectivas.

Outro ponto a destacar sobre o trabalho com as fanfics em sala de aula é que há ainda a possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares, visto que essas produções passeiam por diferentes campos, como a Literatura, a Arte, a Filosofia, a História, a Ciência, entre outros. Assim, com vista no que foi discutido, apresentaremos uma proposta de sequência didática para o uso da fanfic como uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento da escrita autônoma voltado ao 1º ano do ensino médio.

## **5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO FANFIC PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Com o objetivo de ajudar os alunos a dominar determinado gênero, desenvolvendo neles uma maior autonomia, possibilitando-lhe falar ou escrever de maneira mais adequada em determinada situação de comunicação, faz-se necessário planejar aulas que apresentem atividades organizadas a partir desse propósito. Pensando nisso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 81-106) desenvolveram o que os autores chamam de *sequência didática*,

sendo ela um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual, oral ou escrito, de modo sistêmico.

A sequência didática é organizada e realizada a partir da seguinte estrutura: *apresentação da situação*, visando expor aos alunos um projeto de comunicação que será efetivado na produção final, construindo com a turma uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada; *produção inicial*, em que os alunos tentam elaborar pela primeira vez o gênero proposto, seja ele oral ou escrito; *os módulos*, que trabalham os problemas encontrados na primeira produção do gênero a fim de alcançar o aperfeiçoamento do aluno a partir de atividades desenvolvidas; e a *produção final*, dando aos alunos a possibilidade de pôr em prática o que aprenderam ao longo dos módulos desenvolvidos.

Portanto, a seguinte proposta, com base nas sugestões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), está estruturada em módulos didáticos para que o trabalho com o gênero proposto alcance os resultados almejados. Para tanto, sugere-se o uso de dez aulas divididas em: apresentação da situação, primeira produção, módulo I, II, III e IV e publicação.

### **Apresentação da situação – Embarcando no mundo das fanfics**

O professor deverá iniciar a sequência despertando a curiosidade dos alunos ao questioná-los sobre o gênero proposto a fim de saber se algum dos alunos já conhece ou ouviu falar nas fanfics. Em seguida, questionará os seus alunos sobre as obras favoritas dos estudantes, sejam elas filmes, séries ou livros, para, de acordo com as respostas, seguir questionando-os e desenvolvendo um debate para que se chegue ao foco da sequência, com os discentes interagindo entre si e com o professor:

1. *Se vocês pudessem mudar algo nas suas obras favoritas, o que seria? Por quê?*
2. *Como vocês realizariam essa mudança?*

Logo, o professor fará a exposição do gênero fanfic por meio de slides conceituando-o e destacando suas principais características enquanto gênero digital, inserindo os alunos em uma prática de letramento também digital. Essa fase de apresentação, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 84-85) fornecerá aos alunos todas as informações necessárias para que eles conheçam o gênero e o trabalho comunicativo que será realizado a partir dele.

Ao final da aula, como exercício para ser realizado em casa, os estudantes terão que pesquisar fanfics de acordo com suas preferências temáticas, apontando em seus cadernos as principais características reconhecidas por eles, seus elementos de interlocução

e categorias, pois o trabalho pedagógico a ser desenvolvido exigirá do aluno várias leituras do gênero digital em foco para maior grau de apropriação, afinal, como afirma Lopes-Rossi (2005, p. 82), “um projeto pedagógico para a produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”.

### **Primeira produção – O pontapé inicial**

A partir da apresentação do gênero e da atividade de leitura realizada em casa, o professor pedirá aos alunos que desenvolvam os primeiros passos de suas fanfics, selecionando um possível enredo, personagens, clímax e desfecho. Nesta etapa, será possível delinear um esboço das representações que os alunos têm dessa atividade e identificar os problemas apresentados durante esse primeiro contato com a escrita do gênero fanfic para que nos módulos subsequentes haja a possibilidade de dar subsídios capazes de superar os inconvenientes detectados na primeira produção.

### **Módulo I – Superando desafios**

Neste módulo, o professor ajudará os alunos a superar as dificuldades identificadas na escrita a partir dos elementos da narração, explicando por meio de exemplos como se dá a descrição

física e psicológica dos personagens, a descrição do ambiente físico em que a história da fanfic se realiza, bem como aspectos relacionados ao tempo, espaço, clímax e desfecho.

Ainda neste módulo, como forma de superação para os percalços da produção inicial, o professor deverá distribuir para a turma, capítulos únicos, os chamados one-shots, de variadas categorias, para que os alunos escolham os que estiverem de acordo com suas preferências para que, após a leitura, tenham comentários sobre a fanfic lida, como forma de estimular o desenvolvimento crítico do aluno, além de prepará-lo para um das principais características presentes na leitura e produção desse gênero digital: a escrita colaborativa.

Ao final da aula, como sugestão, o professor pedirá aos alunos que continuem lendo fanfics de seu interesse, desta vez buscando deixar comentários para o autor dos textos que escolherem, ampliando a interação entre consumidor e produtor.

## **Módulo II – Ampliando os horizontes**

Nesta etapa, o professor deverá propor aos alunos uma sessão de cinema com os curtas-metragens “Se algo acontecer, Te amo” e “Canvas”, ambos disponíveis na Netflix. Após esse momento, o docente abrirá um debate acerca dos materiais

audiovisuais apresentados, discutindo os pontos mais relevantes captados pelos estudantes a partir dos seguintes questionamentos:

- *Quais os aspectos da obra mais chamaram sua atenção? Há algo que gostaria de modificar?*
- *Como você recontaria essas histórias? Quais recursos utilizaria?*

Após a discussão, o professor solicitará aos alunos que formem duplas e desenvolvam uma fanfic de capítulo único, uma vez que no módulo anterior houve a sugestão da leitura para esse tipo de fanfic como forma de internalização da estrutura básica de um One-shot (termo utilizado para designar uma história que apresenta um único capítulo).

### **Módulo III – Partilhando saberes**

Com o capítulo único produzido, o professor irá recolher os textos elaborados para logo redistribuí-los em ordem aleatória aos estudantes, dando-lhes a oportunidade de ler o que foi produzido por seus colegas, permitindo que, nos capítulos únicos desenvolvidos em sala, os estudantes escrevam comentários em papel adesivo distribuídos pelo professor, dando sua opinião sobre a produção, bem como sugestões. Essa dinâmica permitirá que os alunos participem da chamada “escrita coletiva”, preparando-os já para o

momento de publicação de suas histórias com comentários online de usuários interessados na categoria selecionada por eles no processo de publicação.

#### **Módulo IV – Desenvolvendo novas habilidades digitais**

Neste módulo, o professor ensinará aos alunos como criarem perfis em sites e aplicativos destinados à publicação do gênero em foco, neste caso, o Spirith fanfics. Após esse momento, o professor deverá esclarecer as dúvidas dos alunos acerca das ferramentas do site/aplicativo para a publicação, como os termos a serem preenchidos, as categorias a serem selecionadas, a capa da obra que também fará parte da produção da fanfic, pois este último aspecto é uma das importantes características que não podem ser ignoradas, afinal, uma capa criativa e bem produzida garante maior número de visualizações dos consumidores desse gênero, pois, por se tratar de um hipergênero que envolve múltiplas semioses, as imagens selecionadas também fazem parte da essência do gênero fanfic.

Esta será uma aula dedicada ao processo de familiarização dos alunos com plataforma em que farão a publicação de seu texto final, possibilitando aos alunos o conhecimento acerca dos recursos que poderão utilizar para moldar suas fanfics, adentrando ainda mais no vasto mundo do letramento digital. Como afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 22), é necessário aprender a navegar por

variados usos da linguagem, trabalhando as capacidades em processos de letramentos que envolvam, além do conhecimento de conversões formais, o uso de recursos multimodais para uma comunicação eficiente que recorram também a ferramentas de design em textos.

### **Produção final**

Nesta etapa, os alunos desenvolverão suas fanfics e, para tanto, deverão escolher uma obra (livro, filme, série, novela, anime, game) da qual gostem muito ou sejam fãs. Tendo em vista a variedade de obras que serão escolhidas, os alunos deverão produzir breves resumos da obra original escolhida como texto-base para que o professor possa entender o contexto de produção de cada aluno.

### **Publicação**

Após a conclusão de todas as etapas da sequência, os alunos publicarão suas fanfics em seus perfis do aplicativo/site em que o gênero circula. De acordo com Lopes-Rossi (2005, 88-89), essa é uma etapa de grande satisfação tanto para os alunos quanto para o professor. Segundo a autora, “sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o

desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo”.

A seguir, apresentamos a sequência didática proposta de modo sintetizado em uma tabela contendo algumas informações não mencionadas anteriormente, tais como: eixo norteador da sequência, objetivos gerais e específicos, a série/ano da turma em que as fanfics serão trabalhadas, os materiais a serem utilizadas e as horas/aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na sequência didática proposta foram priorizadas a leitura, a compreensão e a escrita digital, de forma que os alunos vejam nas fanfics a possibilidade de tornarem-se autores de suas próprias histórias, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de escrita, interação e recepção de textos, em ambientes virtuais, nas em turmas do 1º ano do ensino médio, de modo a estimular a sua autonomia enquanto estudantes e cidadãos críticos, que refletem e refratam o mundo, em variadas práticas sociais.

Dessa forma, constatamos que trabalhar o gênero fanfic em sala de aula pode ser de grande valia para a produção e recepção textual, uma vez que esse gênero permite que o aluno leia, crie e recrie histórias, aumentando a sua capacidade de aprimorar conhecimentos e dominar novas estratégias de leitura e produção em plataformas digitais como forma de ampliar sua autonomia textual e discursiva.

Acreditamos que a inserção das fanfics no ambiente escolar, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da autonomia dos alunos em suas produções, poderá ainda contribuir para a renovação no ambiente educacional e nas práticas docentes por tratar-se de um fenômeno contemporâneo, de caráter dinâmico, que incentiva à leitura e a produção textual autônoma.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wlademyr de Menezes. Reprodução textual: criando fanfics na sala de aula. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane. (Org.) *Escol@ Conectada* – os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BLACK, Rebecca. Language, cultura and identity in online fanfiction. In: *E-Learning*, v. 3, n. 2, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/elea.2006.3.2.170>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KALANTZIZ, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim.m Siebeneicher. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

PEREIRA, Luana Gomes. *Leitura, gêneros textuais e novas tecnologias*. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia. Canoas: v.1, n.1, 2012.

RIBEIRO, Ana. Elisa. *Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros*. Revista da. Abralín, Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 15-38, Janeiro 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 21 out. 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Linguagens, código e tecnologias*. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, 2004.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. In: Educ. Soc., Campinas: vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A origem dos gêneros*. In: *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. PDF. Disponível em: <[http://www.upf.br/editora/images/ebook/o\\_fenomeno\\_fanfiction.pdf](http://www.upf.br/editora/images/ebook/o_fenomeno_fanfiction.pdf)> Acesso em: 22 out. 2020.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

Experimentação da modalidade de Ensino Híbrido buscando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro

**Thainá de Deus Lima**  
**Vilmar do Nascimento Rocha**

RESUMO

O estudo trata da investigação das modalidades de Ensino Híbrido, compreendendo a necessidade do Sistema Educacional Brasileiro de acompanhar as transformações tecnológicas cotidianas ao seu público. O objetivo principal é explorar as vertentes didáticas do Ensino Híbrido. Os objetivos específicos são incentivar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, de modo que o professor seja evidenciado como mediador; observar mecanismos para ambientar o corpo docente à referida modalidade; mensurar e mapear os resultados da ressonância da pesquisa, a partir da aplicação do objeto de estudo. A metodologia é quali-quantitativa e possui seu *locus* de pesquisa na escola Sesi Anísio Teixeira, onde foram feitas simulações com intuito de obter ressonâncias de como seria a aplicabilidade das diversas modalidades de Ensino Híbrido, e seus resultados. Como resultados parciais, a partir da análise do questionário-filtro e entrevista com a docente, observa-se que a docente possui afinidade com as ferramentas tecnológicas na sala de aula e acredita que esses recursos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, notam-se os encaminhamentos para a introdução do modelo de Ensino Híbrido no Sistema Educacional Brasileiro.

Palavras-chave: Ensino híbrido; Protagonismo do aluno; Tecnologia.

## EXPERIMENTATION OF THE HYBRID TEACHING MODALITY SEEKING INSERTION IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

### ABSTRACT

This study discuss hybrid teaching modalities, comprehending the necessities of the Brazilian Education System to keep up with the technological changes that are ordinary to it your respective public. The main goal of this paper is to explore the different aspects of teaching at Blended Learning. The specific goals are to encourage the student's protagonism during the learning process, in a way that, the professor be highlighted as the mediator of knowledge; observe

mechanisms to make the teaching workforce fit in the referred modality; measure and organize the results of the research resonances, as of the implementation of the research object. It's justified that the constant technological development impact on the way of learning being, nowadays, introduced as teaching tools, making the acquisition of knowledge dynamic for the student, making him the lead of your own learning process, replacing school from the role of being the owner of knowledge to only a mediator of it. The methodology it's qualitative and quantitative, and its *locus* is Sesi Anísio Teixeira school, where were made simulations with the purpose of achieve resonances of how it would be the applicability of the miscellaneous modalities that belong to Blended Learning, and its respective results. As partial results, from the analysis of the filter-questionnaire and interview with the teacher, it is observed that the teacher has an affinity with technological tools in the classroom and believes that these resources are important for the teaching-learning process. In conclusion, note the referrals of introducing de Blended Learning model proactively at the Brazilian Education System.

**Keywords:** Blended Learning; Student protagonism; Technology.

# **O SAMBA DE RODA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA**

Prof. Me. Josenilto Andrade Reis

PROFLETRAS/PGUNEB, Professor Mestre da Secretaria de Educação de Santo Amaro – BA e Pesquisador do Profletras – Uneb (2019). josenilton@msn.com

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Peixinho Fiorindo  
PROFLETRAS/UNEB, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Titular da Universidade do Estado da Bahia –  
UNEB, orientadora desta pesquisa  
E-mail: priscilafiorindo@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Ensinar é trazer a alegria do ensino e abrir as caixas de ferramentas, usando o lúdico, a arte, a poesia, como um proposta de ensino. Conforme Alves (2018), temos duas caixas, uma de ferramentas a qual carregamos as coisas inúteis e a outra caixa de brinquedos, nessa, carregamos a arte do pensar. Dessa forma, utilizar a arte como processo de transformação sociocultural, a fim de evocar uma sociedade voltada para uma nova mudança de hábitos no que tange a educação, é fundamental, ou seja, educar com amor, arte, “sensibilidade e afeto” (ALVES, 2002, p. 77).

Nesse contexto, faz-se necessário trazer o novo como elemento de prazer diante de uma comunidade que, a todo tempo, sofre pelos descasos sociais e pela marginalização. Utilizar o samba de roda, como elemento artístico/cultural pode contribuir para que o aluno compreenda sua cultura, resgatando a ideia de pertencimento, espaço social e memória cultural. A memória afetiva é ativada a

partir do momento que os alunos vivenciam, participam, criam, escrevem, falam e têm acesso a novas formas de aprender. O aluno precisa ter acesso às identidades e às manifestações populares culturais locais. E a escola pode ser o espaço para discutir essa temática, por meio da intervenção didática com o samba de roda, propiciando ao aluno a intelectualidade, desenvolvendo habilidades na modalidade oral e escrita da língua.

## **2 SAMBA DE RODA: dos precusores à contemporaneidade**

A fim de contextualizar o samba de roda, faz-se necessário entender as raízes da Música Popular Brasileira (MPB), que de acordo com suas heranças percussivas, tem relação com o processo historiográfico e têm influências vindas da Europa com as chamadas músicas de concerto ou música erudita, além de trazer conexões com a música da África. É diante dessas influências e desenvolvimentos da música que o samba de roda nasce, neste entrecruzamento de raças, entre os portugueses e os africanos e, posteriormente, entre os descendentes que habitavam no Brasil, os índios.

Neste caso, o processo histórico da música, de acordo com Barsalini (2018, p. 60), recebeu várias influências e transformações:

Essas transformações das danças europeias no Brasil resultaram de vários aspectos, como as dinâmicas de relações entre os praticantes e apreciadores dessas músicas, os espaços em que eram executadas, e até mesmo as especificidades da língua e seus sotaques; enfim, uma série de fatores determinados pela própria estrutura socioeconômica em que circulavam os agentes formadores da cultura popular brasileira. Um

dos aspectos mais relevantes nesse processo de nacionalização das danças europeias é a forte influência proporcionada pelas práticas musicais em cultos e festas organizadas por escravos afrodescendentes, genericamente tratadas por batuques, lundus e jongos, cuja riqueza na variedade de toques e cantos pode ser verificada até hoje nos milhares de terreiros de candomblés e nas festividades que ainda se mantêm espalhadas por todas as regiões do país.

Assim começa a nascer um samba com especificidades brasileiras e com as características dos interiores do Brasil “abarcados pelo gênero samba, distingue-se, por exemplo, o partido-alto, o samba de breque, o samba-choro, o samba maxixado, o samba-canção, o samba de roda, o samba-enredo” (BARSALINI, 2018, p. 61).

Conforme Nei Lopes (2012)<sup>18</sup>, em uma entrevista cedida ao canal Vozes do Atlântico, o samba tem origem africana e busca romper com as ideologias e fronteiras discriminatórias que o separam da chamada MPB. Este compositor estabelece uma ligação importante do samba com a música brasileira ao dizer que a palavra batuque faz referência à diversão e às festas que aconteciam nos porões dos navios vindos para o Brasil. Paralelamente, considera

---

<sup>18</sup>Entrevista cedida a Agô – Samba e ancestralidade - Nei Lopes é um compositor, cantor, escritor e estudioso das culturas africanas, no continente de origem e na Diáspora africana. Compositor profissional desde 1972, vem, desde os anos 90 esforçando-se pelo rompimento das fronteiras discriminatórias que separam o samba da chamada MPB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=naPY33-MR8I&t=160s>.

que, a partir desse cenário, surgiu a batucada, com as palmas das mãos, associadas a elementos religiosos da cultura africana, trazidos pelos escravizados no Brasil e, assim, o samba se constitui um gênero tipicamente nacional.

Analisando essas diferenças, observamos que o samba chula é mais rigoroso quando se refere à forma de sambar, pois existe um ritual para a participação de cada elemento – cantores, sambadores, instrumentistas, em mútua apreciação da estética do samba em formato de roda. Em todo samba de roda, o uso das palmas das mãos é uma das suas características mais evidentes, além disso, observamos que o samba de roda tem outras nomenclaturas como – samba de parada, samba amarrado, samba umbigadas, samba de viola, samba corrido e também, samba miudinho.

Nesse sentido, Barsalini (2018, 2018 p. 61) ressalta que as religiões africanas contribuíram muito com suas rodas de sambas misturando o batuque africano com o maxixe – um tipo de dança de salão brasileira criada por afrodescendentes e que esteve em moda entre o fim do século XIX e o início do século XX e, também, a polca – dança com palmas batidas que se desenvolveu no território brasileiro - isso determinou o surgimento das diversas nomenclaturas. Essas batidas ganharam nomes diferentes por onde passaram; paralelamente o partido alto e o samba carioca têm características marcantes na instrumentalização e a sonoridade

percussiva. E no samba de roda, denominado na Bahia, os homens cantam, tocam pandeiro e/ou outro instrumento percursivo e as mulheres sambam, uma de cada vez.

Portanto, quando falamos em samba, neste território, associamos a instrumentos como o tamborim, o pandeiro, o agogô, a cuíca, surdo, o atabaque, o reco-reco e o berimbau, elementos que acompanham os músicos para dar vida à sonoridade rítmica do referido estilo musical.

A relação sonora dos instrumentos como o pandeiro, o agogô, o atabaque, o reco-reco e o berimbau nos conduz a reflexões enquanto sujeitos sociais e culturais sobre a importância de manter viva a cultura, na escola.

Nei Lopes (2012) acredita que houve um processo de “desafricanização” como protótipo a partir da inclusão de uma classe social mais emponderada. Isso ocorreu devido à inclusão social dos grandes intérpretes brasileiros como o próprio Noel Rosa, João Gilberto e Tom Jobim, os quais trouxeram a Bossa Nova como vertente de um samba simplificado e modernizado. Nessa perspectiva, a Bossa Nova é uma renovação do samba irradiado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro na década de 1950, essa batida diferente e modernizada se dá pela extração rítmicas do “samba raiz” como uma simplificação extrema da batida da escola de samba, a retirada de alguns instrumentos e o uso, apenas, do tamborim.

Mesmo com tantas diversidades religiosas na cidade de Santo Amaro da Purificação, na Bahia, as festividades acontecem de forma amistosa como a lavagem da Purificação, em homenagem à padroeira da cidade - Nossa Senhora da Purificação, e a festa do Bembé do Mercado em comemoração à abolição dos escravos. Esta festa acontece desde o século XVIII e reúne o profano e o sagrado, com celebrações religiosas do candomblé e do catolicismo com apresentações de manifestações culturais locais apresentando o samba de roda, capoeira, maculelê, bumba meu boi e as imagens dos santos padroeiros.

Assim, a sociedade Santamarense se transforma, mas mantém as suas tradições em seus festejos culturais até hoje, pois, é de grande relevância manter, cultivar entender e valorizar a cultura e suas manifestações locais. Ao abordar os termos cultura e manifestações locais, não podemos deixar de mencionar o samba de roda como uma representação cultural da cidade. Nesta etapa, apresentamos um trecho do samba de roda para Santo Amaro da Purificação – BA a fim de contextualizar o samba, os corpos que sambam, as pessoas e a cidade como um lugar representativo.

Diante da globalização, o samba de roda chega ao interior do Brasil, e principalmente, surge no Recôncavo baiano, como uma vertente da Música Popular Brasileira, doravante MPB, é uma das variantes do samba como vimos de acordo com processo de

formação da música, tipicamente, brasileira. Em síntese, o samba de roda em relação ao candomblé está associado à capoeira e designa uma mistura de dança, corpo, música e poesia, além de trazer uma expressividade no corpo de quem samba e significados religiosos importantes para o povo de Santo Amaro da Purificação - Ba.

A seguir apresentamos, respectivamente, dois representantes do samba da cidade Santo Amaro – BA, na contemporaneidade, Dona Nicinha<sup>19</sup> e Roberto Mendes<sup>20</sup>:

**Figura 4** – Dona Nicinha do Samba



**Fonte:** TV Bahia (2018)

**Figura 5** – Cantor e compositor Roberto Mendes

---

<sup>19</sup>Uma das mais importantes personagens da história de Santo Amaro e do samba de roda do Recôncavo Baiano. Disponível em: <https://gshow.globo.com/Rede-Bahia/conexao-bahia/noticia/sabado-26-estreia-de-matriarcas-do-reconcavo-mostra-o-samba-no-pe-de-dona-nicinha.ghtml>.

<sup>20</sup>Músico, cantor, compositor e pesquisador das chulas e do samba de roda. Já teve suas composições gravadas por Maria Bethânia, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, entre outros. Disponível em: <https://www.metro1.com.br/noticias/cultura/60577,eu-nao-posso-ser-artista-onde-eu-moro-diz-roberto-mendes>.



**Fonte:** Marina Hortéli/Metropress (2018)

É diante destes artistas que o samba de roda do Recôncavo baiano ganha a importância de manter viva a cultura, que faz parte da nossa história, e a valorização de sua identidade como manifestação local com um valor imaterial incalculável.

Segundo o Mestre Zolinha (2019)<sup>21</sup>, representante da casa do samba, cantor popular e sambista da cidade de Santo Amaro – Ba, quando o samba de roda surge no Recôncavo baiano, começa a sofrer mudanças na forma de se manifestar culturalmente. Então, há uma manutenção do samba popular como tradição dentro das vertentes como o samba corrido, samba amarrado, samba miudinho, samba chula, samba umbigada entre outros tipos que circulam nesses espaços. Já o Dossiê do Samba de Roda do Instituto do Patrimônio

---

<sup>21</sup> Mestre Zolinha é o representante da casa do samba da cidade de Santo Amaro - Ba. Concedeu um bate papo com o professor mestrando e pesquisador Josenilto Andrade. Disponível em: <https://cecultculturadigital.wordpress.com/2016/07/09/making-of-primeiro-dia-de-gravacao-com-mestre-zolinha-na-casa-do-samba/>.

Histórico e Artístico Nacional (IPHAN 2014, p. 17) divide o samba de roda em dois subtipos: o samba chula e o samba corrido. Cada vertente apresenta uma diferença que está na forma como se canta e dança, nos instrumentos utilizados e nas letras dos sambas de roda - samba chula, samba miudinho, samba corrido e a umbigada.

O samba de roda pela sua formação multicultural entre povos e raças tem alguns contrastes. Segundo Döring (2016, p. 47) o samba é um “[...] termo genérico para uma infinidade de gêneros e estilos na música popular tradicional e urbana [...] dificilmente consegue-se definir o samba,” mesmo assim, faz parte da cultura popular brasileira e é um símbolo para as comunidades que tem o samba de roda como manifestação cultural.

No ritmo samba de roda e na roda de samba há uma extrema variabilidade tanto na forma de dançar, no assunto tratado nas letras e na maneira de cantar o samba. Um traço se distingue de outro, seja em seu modo mais livre de cantar ou na sua composição, que muitas vezes é improvisado; ainda se distingue pela métrica, a rima e a quantidade de versos não padronizados e, segundo Döring (2004, p. 73),

o samba-de-roda é um pequeno laboratório musical, talvez seja a expressão que realmente melhor caracteriza a musicalidade do samba-de-roda porque ele não se enquadra facilmente em estruturas e formas musicais definidas. Em toda literatura existente e nos depoimentos orais colhidos por mim, o que se destaca como característica primordial do samba-de-roda, é a simples vontade de se reunir, tocar, cantar e dançar. Para este divertimento, ainda

é suficiente a presença de algumas pessoas que saibam cantar e bater palmas ou então batucar em qualquer objeto disponível nos ritmos do samba-de-roda.

As imagens, a seguir, mostram um samba de roda acontecendo na casa do samba da cidade de Santo Amaro – BA, em 2014:

**Figura 6** – Roda de samba



**Fonte:** Arquivo Fotográfico do Instituto do Patrimônio Artístico Cultural (IPAC 2014)

**Figura 7** – Casa do samba de roda



**Fonte:** Arquivo Fotográfico do Instituto do Patrimônio Artístico Cultural (IPAC 2014)

Todas estas características do samba de roda são vistas, atualmente, em suas práticas culturais na cidade do Recôncavo baiano, em Santo Amaro da Purificação. Assim destaca o Dossiê (2006, p. 24):

[...] o samba de roda é uma manifestação musical, coreográfica, poética e festiva, presente em todo o estado da Bahia, mas muito particularmente na região do Recôncavo. Em sua definição mínima constitui-se da reunião, que pode ser fixada no calendário ou não, de grupo de pessoas para *performance* de um repertório musical e coreográfico”.

Em relação às temáticas tratadas no samba de roda, observamos que há muita variação naquilo que é dito e dançado na roda de samba. Cada poeta\escritor\compositor retrata sua verdade em relação ao contexto social histórico situado no passado, presente ou uma visão do futuro. A visão de mundo, o contexto histórico e as vivências dos povos interferem muito na construção do samba para um compositor.

Observamos o quanto o samba de roda “Manda Chamar, (2000)<sup>22</sup>”, composto por Roberto Mendes e Capinam, em redondilhas menores, esse recurso de versos foi utilizado no trovadorismo, para a produção de cantigas Medievais e no Humanismo. Os compositores citados utilizam os versos de cinco ou sete sílabas poéticas para apresentar, cantar e representar este Recôncavo histórico e cultural nesta passagem de tempo, em que os sujeitos sambam ao som dos instrumentos para festejar suas crenças. Os versos da música “Manda Chamar, (2000)” retratam a

---

<sup>22</sup> Samba de roda “Manda Chamar”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=APXgmSZIJ4M>.

ancestralidade como ponto de partida para que os sujeitos se reconheçam como pertencentes àquele espaço e posiciona a cultura, os grupos sociais, os conflitos e a história como preponderantes para entender o passado do povo ancestral. Os compositores escolheram retratar o multiculturalismo, o pluralismo cultural, a ancestralidade, identidade cultural, presente no samba de roda, valorizar e revigorar o pertencimento do povo e da cultura local.

Esses elementos presentes na letra desta música retrata a cidade de Santo Amaro da Purificação – Ba no Recôncavo baiano como multicultural, ancestral e rica em sua história. Os dois compositores são músicos e sambistas da cidade, além de representantes da cultura local do Recôncavo baiano, são participantes ativos da cultura, pois sabem o valor da representatividade e de manter viva a cultura de seu povo e sinalizam a importância de valorizar a memória e a ancestralidade dentro do processo intercultural. Portanto, é nesta perspectiva que levamos o ritmo samba de roda à escola e aos sujeitos nela inseridos a fim de conhecer e valorizar cultura local, respeitando as diversidades.

### **3. O BEMBÉ DO MERCADO: *Performance*, Memória E Samba De Roda**

Diante de tal relevância, a festa foi registrada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014) como patrimônio Cultural do Brasil e em seu Parecer (2014, p. 17) de n.

01450.004789/2014-46 está registrado o Bembé do Mercado como patrimônio, o parecer informa que:

Por essas e pelas demais razões expressas neste parecer, pronuncio-me favoravelmente ao Registro do Bembé do Mercado de Santo Amaro, na Bahia, no Livro de Registro das Celebrações criado pelo Decreto nº 3.551/2000, como Patrimônio Cultural do Brasil. Esta celebração corresponderá à primeira relacionada às religiões de matriz africana a ser inscrita neste livro. Assinalo, por fim, que o Bembé é, sem dúvida, mais um presente de história, de vida e de cultura que a Bahia oferece ao Brasil.

*A performance* da festa é o momento de pensar e celebrar a cultura, refletir sobre a resistência dos povos e a ancestralidade, reviver o passado, cantar e dançar o momento presente e esperar um futuro mais promissor para a sobrevivência da cultura na memória do povo. Assim, a festividade é um evento rico e cheio de misticismo no qual o corpo é usado como uma forma de representação e de instrumento com significações diversas, seja na sua forma de expressão e representação artístico-cultural. Segundo Zunthor (2018, p. 55-56),

A performance é a materialização (a “concretização”, dizem os alemães) de uma mensagem poética por meio da voz humana e daquilo que a acompanha, o gesto, ou mesmo a totalidade dos movimentos corporais... Ora, nosso velho corpus poético medieval

só tem “forma” nesse sentido; sua forma é alguma coisa que está se fazendo pela mediação de um corpo humano; esse corpo, através da voz, do gesto, do cenário onde ele se coloca, está em vias de realizar as sugestões contidas no “texto”.

No samba de roda, há essa teatralidade, essa representação em que o corpo é um instrumento que nos diz algo, pois, ele fala através de suas expressões, gestos, poesia e nos movimentos. Paralelamente, fazem parte dessa *performance* a voz dos cantadores, as palmas das mãos das batidas, os olhares dos transeuntes, as vestimentas coloridas, os cheiros das flores das oferendas, as mulheres sambando na roda, os instrumentos que acompanham o ritmo, as galhadas, os giros na roda e as umbigadas na dança.

Os elementos simbólicos, dançantes e mítico-religiosos também formam a identidade de um povo e constroem memórias múltiplas a serem vividas por diversos tipos de pessoas, aqueles que estão dentro ou fora desta vivência dos festejos. Neste evento, há, também, outras representações que evocam o passado como a representação do negro fugido<sup>23</sup>, uma das mais importantes

---

<sup>23</sup> Nego Fugido é uma tradição popular na comunidade de Acupe, no Recôncavo Baiano; moradores (pescadores, comerciantes, marisqueiras etc.) retratam a perseguição, captura e libertação de negros. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12060\\_NEGO+FUGIDO+ASSOCIA+RESISTENCIA+DE+ESCRAVIZADOS+AO+CANDOMBLE#:~:text=Nego%20Fugido%20%C3](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12060_NEGO+FUGIDO+ASSOCIA+RESISTENCIA+DE+ESCRAVIZADOS+AO+CANDOMBLE#:~:text=Nego%20Fugido%20%C3)

manifestações culturais da região, as encenações teatrais sobre a violência da escravidão, a dança do samba de roda, cortejos afros, oferendas, entre outras *performances* da cerimônia que acontecem como referência à cultura negra e à diáspora africana, ou seja, o deslocamento, forçado ou incentivado, de grandes massas populacionais originárias da África.

As imagens a seguir fazem referência à *performance* da festa, como representação de corpos vivos:

**Figura 8** – Negro fugido



**Figura 9** – Roda de capoeira

---

[%A9%20uma%20tradi%C3%A7%C3%A3o,captura%20e%20liberta%C3%A7%C3%A3o%20de%20negros.](#)



**Figura 10** – Samba de roda



**Fonte:** Arquivo Fotográfico do Instituto do Patrimônio Artístico Cultural (IPAC 2014)

Conforme Machado (2009, p. 20), “a celebração do Bembé do Mercado não deixa de ser um ato político quando pensamos, principalmente, na construção ideológica, cultural, ancestral, histórica e territorial deste lugar como núcleo da cana-de-açúcar”. Por lá, circulavam diversos tipos de mercadorias de subsistência como a mandioca, a própria cana-de-açúcar, e peixes. E, também,

vários sujeitos como os próprios escravizados que vendiam suas especiarias no mercado para tentar comprar suas alforrias, confirmando, portanto, o papel da *performance* no tempo e espaço como processo histórico de representações orais, recepções e transmissão de conteúdo.

#### **4 AFETO, ESCUTA E PERTENCIMENTO NO ENSINO**

O papel do ensino, é, também, saber ouvir, considerando a sensibilidade, priorizando o pertencimento para aflorar a memória afetiva do aluno. A escola, enquanto formadora de opinião, deve criar artifícios para que os sujeitos, nela presentes, se autorrespeitem e se autovalorizem e, antes de tudo, saibam ouvir, pois educar é considerar os aspectos da cognição múltipla.

O afeto entre os sujeitos professor/aluno/escola deve ser eficiente e precisa partir do escutar o outro para que se possa trabalhar, cada vez mais, de forma agradável dentro deste ambiente, através do respeito, do diálogo, da aula agradável e proveitosa para que, conseqüentemente, haja uma motivação para o discente. Muitas pesquisas apontam que o uso da música ativa a memória afetiva, além de trabalhar a emoção, a percepção e a cognição e na integração do sujeito, ou seja, usar esta estratégia na escola pode aproximar os sujeitos e, assim, chegar à comunicação que falta nas salas de aulas.

Pois a música é uma linguagem que está presente na vida de todos nós.

Segundo Fornari (2010, p. 140):

Normalmente sentimos emoções associadas à memória, muitas vezes involuntárias e até mesmo inesperadas e a música é bastante eficiente em despertar emoções nos ouvintes. Esta associação parece ser bastante eficiente especialmente porque une a capacidade de significação semântica da linguagem com a significação afetiva da música.

Snyders (2008, p. 21) corrobora com a ideia de que “isto ocorre porque a cultura mantém uma relação de continuidades com as verdades e emoções que o jovem já descobriu em sua vida cotidiana; o que é imposto do exterior a um indivíduo não lhe pode dar satisfação”. Hemsy (1988, p.22), sobre a pedagogia musical, afirma que “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo do homem”. Isto é uma forma de linguagem, expressão e comunicação que “a música impulsiona a ação e promove nela uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e graus” ou seja, ela se torna uma linguagem de múltiplas faces, seja pelo ouvir, sentir, relaxar, refletir e pensar. Portanto, é preciso inserir este sujeito com seu mundo e a escola como mediadora de aprendizagem e afeto.

Na mesma linha de pensamento, Viviane Mosé (2015)<sup>24</sup>, na entrevista com a temática *Afeto e Educação* aborda a falta da prática da afetividade e do ouvir o que o aluno quer dizer na sala de aula, isso pode afastar o sujeito/aprendiz, então a educação não acontece, “a escola não pensa quem ela é, qual a vocação dela, o que busca e onde quer investir, quem é o adolescente que quero formar, que tipo de pessoa eu quero que saia daqui”, então não pensa em novas práticas. Ainda corroborando com essa ideia, a filósofa (2015) volta a afirmar que “parte considerável dos professores ainda detém a crença de que a escola é local, apenas, de construção de conhecimento, e que somente a racionalidade habita este ambiente. Mas não sabem que a música, por ser uma linguagem, permite a criação, a expressão e produz conhecimento, racionalidade, a afetividade e o escutar o outro.

E onde fica a afetividade? De acordo com a estudiosa Viviane Mosé (2015), em entrevista, “o afeto na educação deve ser visto como um conjunto de relações pautadas nos aspectos emocionais, culturais e sociais do aluno”, a cultura, a noção de pertencer aquele espaço e revigorar suas raízes faz parte da afetividade. Pois quando o aluno adentra este ambiente escolar ele traz consigo todos os sons, os ritmos e cultura que precisa ser respeitada no processo educativo.

---

<sup>24</sup> Afeto e Educação. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OKuf1vBZFXc>.

Paralelamente, Rubem Alves (2018, p. 67) afirma que “o afeto dentro da escola lida com a beleza do conhecimento e não com o conteúdo da disciplina”, pois, muitas vezes, a escola é o único ambiente que a criança tem para se sociabilizar, compartilhar ideias, rever valores e cultura, se sentir ouvido e valorizado. A escola é o lugar em que o aluno sente a necessidade de se expressar, e muitas vezes, tiramos a oportunidade dele de pertencer àquele ambiente escolar. E a música pode facilitar neste processo de ensino/aprendizagem porque o aluno passa a ouvir de maneira mais atenta, reflexiva, aguçando a sua afetividade.

Neste caso, a sociedade contemporânea requer mudanças no processo de ensino e uma nova forma de ensinar e aprender, principalmente em se tratando de um mundo mais globalizado, multicultural e dinâmico, em que todas as comunicações visuais, sonoras, verbais se fazem presentes ao mesmo tempo.

Segundo Fiorindo (2019, p. 38):

[...] no processo ensino e aprendizagem, os estudantes, mais dinâmicos e envolvidos pelas novas tecnologias, utilizam sua força intelectual e criativa, juntamente com o docente, que deve incentivar a motivação dos alunos no processo da aprendizagem. Paralelamente, observamos a crise, em que as relações humanas, ressaltando aqui professor/aluno, tornam-se fragilizadas, comprometendo o processo ensino aprendizagem. Por esta razão, faz-se necessário, urgentemente, desenvolvermos formas

criativas de ensinar e aprender para que o processo pedagógico ocorra de maneira efetiva, não só em relação ao conteúdo programático, mas também privilegiando o “ser” do educador e o “ser” de cada aluno.”

Diante do exposto, não basta o professor dominar apenas o conhecimento, ele necessita ter empatia para solucionar os impasses que a educação conteudista não resolve. Segundo Fiorindo (2019, p. 39), “se os alunos forem atingidos, o sentido é estabelecido e o gosto pelo aprender pode ser cultivado, pois todo ser humano tem o direito de ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos”. Portanto, esse universo escolar precisa ser interessante tanto para o professor quanto para o aluno.

Nessa perspectiva, a escola deve ser um local diferente daqueles no qual se estimulam, apenas, o fazer às tarefas prescritas pelos professores. Por isso que a escola é o lugar ideal para se ensinar as alegrias, o afeto, as belezas, o escutar e o ouvir, a cultura e a arte que as crianças têm dentro de si; é, também, espaço social, os indivíduos estão presentes e em constante convívio, um local de encontro, interação e troca de experiências e de culturas.

## **5. ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Aqui, descrevemos a proposta de intervenção pedagógica a partir da utilização do samba de roda para uma turma do 9º ano, além

dos materiais escolhidos e as etapas da referida proposta de intervenção para ser aplicada na Escola Municipal Edvaldo Machado Boaventura, localizada na cidade de Santo Amaro – Ba, mas, devido à pandemia em que estamos vivenciando, não foi possível a aplicação no ano de 2020 de acordo com a Resolução Nº 002/2020 – PROFLETRAS, mas poderá ser usada em qualquer escola e regiões do país, em momento posterior.

Os materiais selecionados foram: música “13 de maio” (2012); a música “Boas-vindas” (1991), e “Reconvexo” (1989); além da música “Manda chamar” (2000), composta por Roberto Mendes e Capinam.

## **5.1 Cultura na escola e identidade ETAPA I**

Duração: 3 aulas

Objetivo: sensibilizar o aluno sobre a valorização da cultura local.

Material: papel, caneta, lápis, caixa de som, microfone, fotos que retratam a cidade de Santo Amaro da Purificação – Ba (igrejas, festas de rua, bembé do mercado) e um painel grafitado com imagens que representam o samba de roda local.

A **Etapa I** tem como ideia estimular o aluno no conhecimento sobre a importância de manter, valorizar e celebrar a

sua identidade, ancestralidade, pertencimento e cultura local, por meio de uma palestra com Carlos Barros<sup>25</sup>, historiador, cantor e intérprete de MPB, arte-educador e membro da Equipe de Realização Audiovisual no Programa Rede Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Instituto Anísio Teixeira).

Como estamos em tempo de afastamento social esta palestra poderá ser ministrada *on-line* ou de forma presencial, posteriormente, como proposto nesta sequência didática. Assim, deve ser exposta a importância da cultura como processo de aprendizagem na escola e depois as mediações dos alunos durante os momentos de interação.

Os alunos, na aula anterior, devem ser orientados a realizar uma pesquisa sobre cultura na escola, manifestações culturais, pertencimento, ancestralidade e identidade cultural, que serão abordados na palestra.

---

<sup>25</sup> Possui Graduação em História (1999) e Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente, além de sua carreira como cantor e intérprete de MPB, é Arte-Educador e membro da Equipe de Realização Audiovisual no Programa Rede Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Instituto Anísio Teixeira). Vem realizando Consultorias nas áreas de Sociologia e Antropologia da Música Popular Brasileira em atividades diversas. Comentarista convidado do Programa Multicultura, da Rádio Educadora FM Bahia, onde fala sobre História e Música Popular. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3845831632073225>

## 5.2 O samba de roda na escola ETAPA II

Duração: 3 aulas

Objetivo: sensibilizar os alunos para a importância da cultura local na escola, como a valorização de sua ancestralidade, pertencimento e identidade cultural.

Material: tapetes, almofadas, carpetes, *pufs*, som, microfone, violão, data show, enfeites coloridos, fotos dos artistas e da cidade de Santo Amaro da Purificação, roupas típicas, instrumentos musicais do samba de roda, vídeo da história do samba de roda<sup>26</sup> e vídeo da história da cidade de Santo Amaro<sup>27</sup> e o samba 13 de Maio (2012)<sup>28</sup>, de Caetano Veloso.

Nesta **Etapa II**, a sala deve ter como cenário alguns instrumentos musicais, como pandeiro, tamborim, reco-reco, agogô e surdo e elementos cênicos e representativos do samba de roda, como enfeites coloridos, roupas típicas do samba; pode ser colocado um manequim em sala de aula com vestimentas de sambistas ou propor a uma dupla de alunos que utilizem vestimentas características ao tema. Deve haver uma exposição de fotos, na sala, com as imagens da cidade os painéis sobre o samba de roda que

---

<sup>26</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CSInL67F4Xk&t=69s>.

<sup>27</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jg05ESR4tok&t=27s>.

<sup>28</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OmJ-evooCoE>.

foram usados na **Etapa I**, além dos compositores e convidados para esta oficina Roberto Mendes<sup>29</sup> e Zolinha<sup>30</sup>.

### **5.3 Oficina instrumental e a roda de capoeira ETAPA III**

Duração: 3 aulas

Objetivo: estimular progressivamente a autonomia, a escuta musical dos instrumentos.

Materiais: lápis, papel ofício, roupas de capoeira, instrumentos musicais.

Para o desenvolvimento da **Etapa III**, é preciso reconhecer o nível de aproximação, dos alunos, com a música e, assim, perceber as individualidade que possam existir dentro da sala de aula. “O mundo está cheio de música. Há os sons que não existem mais que estão perdidos na memória” (ALVES, 2018, p. 38), e precisamos valorizar esses sons que podem existir dentro destes jovem, pois a música atinge e nos toca na existência como pessoa, no coração e no espírito alimentando o corpo. O papel da escola é ajudar esses jovens

---

<sup>29</sup> Músico e sambista local. Disponível em:

<https://www.instagram.com/robertocaribemendes/?hl=pt-br>

<sup>30</sup> Representante da casa do Samba da cidade de santo, sambista e compositor de samba de roda. Disponível em:

<https://cecultculturadigital.wordpress.com/2016/07/09/making-of-primeiro-dia-de-gravacao-com-mestre-zolinha-na-casa-do-samba>

a perceberem que a música atinge zonas profundas do nosso ser e nos traz alegrias e escutar os sons do mundo é se perceber, se reconhecer, se sentir pertencente àquele cenário.

#### **5.4 Visitação virtual à festa do Bembé do Mercado no dia 13 de maio ETAPA IV**

Duração: 4 aulas

Objetivo: promover um encontro entre cultura local e os discentes

Material: papel, caneta, lápis, bloco de notas, questionários, celular, câmeras

Nesta **Etapa IV**, pretende-se vivenciar, viver o lugar, experimentar o ambiente, deixar-se afetar profundamente por ele. O conhecimento adquirido através das visitas são fundamentais para os sujeitos. É neste ambiente que o aluno vai sentir de forma real o que é estar no lugar representativo daquele povo, raça e cultura.

Para os locais que não existem esta festa, tudo pode ser visto, acompanhado e sentido de forma virtual usando as tecnologias do Ensino Remoto. Todo esse material pode ser visto e consultado em uma mostra virtual, *on-line*; pode-se acompanhar a festa do Bembé

do mercado<sup>31</sup> e a mostra virtual<sup>32</sup> disponível nos *links* abaixo e nas redes sociais da Prefeitura da Cidade de Santo Amaro – BA, com exposições de fotos do momento da festa.

## **5.5 Poesia em ritmo de samba de roda ETAPA V**

Duração: 3 aulas

Objetivo: exercitar a percepção sonora, rítmicas e rimas do fazer poético

Materiais: lápis, lápis de cor, instrumentos musicais, som, *pufs*, tapetes, almofadas, poemas autorais de Denisson Palumbo, poeta periférico.

Nessa etapa, a poesia surge com o observar a rua, a festa do Bembé, as pessoas, a *performance*, os elementos cênicos, a cultura, a identidade dos sujeitos, a ancestralidade e a vida. E assim, promover esses elementos não verbais como fonte para uma produção textual poética (ZUMTHOR, 2018, p.30), em que o corpo vivo aparece de forma concreta na ação performática e o interlocutor,

---

<sup>31</sup> Documentário. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=Cs\\_UPmTtYEE&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=Cs_UPmTtYEE&t=1s) e o barracão do Bembé. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sU2OhhIYN00>

<sup>32</sup> Mostra virtual. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CAVsqoEDqgR/?igshid=1p4zf6j3md4x8>

aquele que observa, produz sentido, reiterando a eficácia na produção textual, em sala. E para tanto o poeta convidado pode ser Denisson Palumbo para a concepção dos poemas.

## **5.6 (Re)construindo ritmos do samba de roda com Zolinha**

### **ETAPA VI**

Duração: 4 aulas

Objetivo: interpretar, dançar, modificar e contextualizar o samba, identificando os registros e as variantes da linguagem oral e local.

Material: roupas de sambista, fotos da cidade, fotos dos festejos do Bembé do Mercado, papel metro, papel ofício, lápis, piloto, hidrocor e cola, instrumentos musicais (pau de chuva, tamborim, agogô, pandeiro, tambores).

Nesta **Etapa VI**, há uma interface de gêneros multimodais, além da interpretação do texto e da escrita\reescrita, uma musicalização poética no ritmo de samba de roda. A ideia é correlacionar os novos modelos discursivos que circulam socialmente à vida escolar do estudante e a música é uma forma de inserir este sujeito a uma educação mais contextualizada, dinâmica e contemporânea no ambiente escolar levando a cultura local como forma de pertencimento.

## **5.7 Parfraseando o samba de forma poética ETAPA VII**

Duração: 8 aulas

Objetivo: estimular a criação de produções poéticas que traduzam o cotidiano dos estudantes.

Materiais: as músicas “Reconvexo” (1989), “Boas-vindas” (1991), de Caetano Veloso, caixa de som, pilotos coloridos, papel metro.

Aqui é preciso estimular o processo de criação da escrita, o que o aluno precisa saber para atingir um nível desejado em relação ao ensino-aprendizagem. O processo da escrita\reescrita, leitura\releitura favorece ao crescimento intelectual do discente e desenvolve a autoconfiança. A paráfrase, neste caso, será usada como um recurso da língua de reescrita.

## **5.8 Paródias em poesia ETAPA VIII**

Duração: 8 aulas

Objetivo: estimular o desenvolvimento intelectual, a cognição, o afeto e a noção de pertencimento social no indivíduo.

Materiais: a música “Manda chamar” (2000), de Roberto Mendes e Capinam, caixa de som, pilotos coloridos, papel metro, caderno.

Nessa oficina o processo de reescrita traz um novo sentido para o aprendizado da língua como uma atividade social, numa perspectiva de leitura, interpretação, retextualização e produção de texto para estimular o saber-fazer por meio da paródia.

### **5.9 Encenação das paráfrases e paródias ETAPA IX**

Duração: 3 aulas

Objetivo: dramatizar as paráfrases ou paródias produzidas em grupos

Materiais: paráfrases, figurino e cenário.

Aqui o propósito é trabalhar a dramatização *performática*, dos alunos, de forma consciente e apresentar o corpo, a voz, a encenação das paráfrases e paródias como uma atividade cultural. A *performance*, é uma forma de “concretização de um momento” (ZUMTHOR, 2018, p. 47). Portanto, os grupos farão uma encenação das paráfrases e paródias poéticas produzidas nas **Etapas VII e VIII**.

### **5.10 Dança e canto com Nicinha ETAPA X**

Duração: 4 aulas

Objetivo: valorizar a autonomia e a memória afetiva dos alunos

Materiais: tesouras, cordão, miçangas, fios, panos coloridos, lápis, papel ofício, papel metro, músicas “Reconvexo” (1989) de Caetano Veloso e “Manda chamar” (2000), de Roberto Mendes e Capinam.

Na **Etapa IX**, será solicitado, aos alunos, que levem uma foto que tenha o máximo de membros da família para a sala de aula com autorização dos pais. Estas serão impressas em tamanhos maiores para fazer parte de um mural na sala com o tema “minha ancestralidade e minhas memórias” e, posteriormente, será cantadas algumas músicas de Nicinha.

### **5.11 Samba de roda (in)cena ETAPA XI**

Duração: 3 aulas

Objetivo: apresentar as atividades desenvolvidas nas etapas, anteriores, para o público escolar e extraescolar.

Material: todas as poesias\poemas e produções artísticas dos alunos

Nesta última etapa a sugestão é mostrar as produções dos alunos – as releituras das músicas produzidas por eles em sala, poemas, as paráfrases, paródias, todas as encenações performáticas da dança, as leituras dramáticas e desenhos utilizados nas etapas

anteriores. Nesta etapa pretende-se viver o momento, sentir emoções, reviver histórias e escrever um novo momento.

## **CONCLUSÃO**

O presente artigo buscou abordar temas como identidades e ancestralidades como forma de valorização e pertencimento da cultura local dentro do espaço escolar, tomando como base os sujeitos, as memórias, o lugar, o tempo – presente, passado e futuro, além da empatia como prática social. É desse ponto de partida, usando o samba de roda, que surgiu a necessidade de tornar mais visíveis as histórias de Santo Amaro da Purificação - BA, compreender as festividades e o povo, respeitar as diferenças às religiões e às culturas. Assim, sensibilizar e despertar nos jovens o imaginário coletivo sobre seus símbolos, a importância da identidade cultural como os festejos religiosos para o povo Santamarense, povo que samba, confraterniza sua cultura, respeita os símbolos e os signos como representatividade e identidade cultural.

Assim, convidamos os alunos para ouvir uma música como arte/cultura que não aparece no espaço escolar como proposta pedagógica, ao mesmo tempo tratamos de suas identidades, olhares, escolhas, saberes ancestrais e reflexões acerca de sua construção social e descobertas sobre seu passado, presente e um novo olhar para o futuro de suas gerações. Esta cultura, ausente, no ambiente

escolar, se torna presente e representativa para uma comunidade escolar a partir da compreensão da dimensão e importância histórica do samba de roda do Recôncavo para a construção histórica e identitária da cidade de Santo Amaro – BA. Neste caso, pesquisar o samba de roda é ultrapassar os limites culturais que perpassam o ambiente escolar como elementos importantes e fundamentais para a educação. Pois, a sala de aula deve ser um ambiente em que seja possível discutir temas relevantes para sua comunidade.

Assim aconteceu este trabalho, reconstruindo muitas concepções, conceitos e ideias, em relação às linguagens, à cultura e à história do samba de roda do Recôncavo, devido às entrevistas, às leituras e releituras, às pesquisas, à vivência com o povo nas festas de largo, ao movimento das pessoas, aos olhares e, principalmente, aos participantes da cultura local. Diante do exposto, faz-se necessário entender a pluralidade dos sujeitos e suas trajetórias de vida para esta possível construção de sequência didática a fim de oferecer profundidade nas informações e nas oficinas relacionadas. Portanto, temos como ponto principal a construção identitária, o reconhecimento do “eu” como ancestral, a vivência histórica do lugar e espaço, as participações nos festejos, o respeito ao próximo e as culturas, a aproximação dos artistas locais com os discentes, os debates de ideias e linguagens presentes nas canções escolhidas, a compreensão da cultura como identidade, ancestralidade e

pertencimento e a valorização da cultura local. Esses elementos são pontos fundamentais para a construção desta proposta de sequências didáticas.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BARSALINI, Leandro. **Sobre baterias e tamborins: a batucada de samba**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 70, p. 59-77, ago. 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 de set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrao. **Multiculturalismo. Cotidiano escolar e práticas interculturais**. 2008.

DÖRING, K. **O Samba da Bahia - tradição pouco conhecida**.

ICTUS (PPGMUS/UFBA), v. 5, p. 7, 2004.

FORNARI, José. **Percepção, cognição e afeto musical**.

SIMPEMUS\UFPR. Curitiba, 2010.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia Da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 7. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTORICO ARTISTICO NACIONAL (IPHAN). **Dossiê do Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades. Histórico**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 18 de jan. de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADA (IPEA). **Distribuição da População por município e período**. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 16 de jan. de 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Ministério da cidadania. **Registro do Bembé do Mercado**, Bahia. Secretaria de Cultura. – Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2014. 164 p.: il. – (Cadernos do IPAC, 7)

LOPES, Nei. **Samba e ancestralidade**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4wEE0WTH-8Y>. Acesso 19 out. 2019

MACHADO, Araújo, Ana Rita Araújo. **Bembé do Largo do Mercado: memória sobre o 13 de maio** / Ana Rita Araújo. Machado. – 2009. 133f. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8665/1/dissertacao\\_ARA Machado.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8665/1/dissertacao_ARA_Machado.pdf). Acesso em: 21 jan. 2020

MENDES; Roberto. **Samba de roda**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4EwGBqiWLY>. Acesso em: 21 jan. 2020

MENDES; Roberto. **Música “Manda Chamar”**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=99Waim4pc98>. Acesso. 06 jan. 20

MOSÉ, Viviane. **O contemporâneo e a educação**. (2019). (50m01s). Disponível em:

<https://www.institutocpfl.org.br/evento/na-tv-o-contemporaneo-e-a-educacao-com-viviane-mose/>. Acesso em: 12 jul. 2019

MOSÉ, Viviane. **Afeto e educação** (2015). (08m50s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OKuf1vBZFXc>. Acesso em: 28 set. 2019

ZOLINHA; Mestre. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ovYIkBnNh9o>. Acesso 21 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN – CONSELHO GESTO - Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (2019). Resolução Nº 002/2020. Disponível em: [http://www2.ufac.br/profletras/menu/Documentos/copy2\\_of\\_RESO\\_LUO\\_002\\_2020\\_\\_CG\\_\\_Estrutura\\_Curricular.pdf](http://www2.ufac.br/profletras/menu/Documentos/copy2_of_RESO_LUO_002_2020__CG__Estrutura_Curricular.pdf)

## **O SAMBA DE RODA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA**

**Josenilto Andrade Reis**  
**Priscila Peixinho Fiorindo**

### **RESUMO**

Este trabalho trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEB) foi desenvolvida com o gênero música, especificamente no samba de roda, a fim de desenvolvermos estratégias de leitura e escrita de poemas musicados com alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública da cidade de Santo Amaro - Ba. O objetivo é sensibilizar os alunos, por meio de músicas que fazem parte da realidade deles, para aproximá-los do seu contexto de vivências, aproximando-os do prazer em ouvir, ler e escrever poemas

musicados chamando a atenção para o pertencimento, identidade cultural e ancestralidade como ponto fundamental da promoção à cultura local. Esperamos com essa pesquisa-ação fomentar o interesse dos alunos a fim de criar oportunidades para que os mesmos desenvolvam habilidades de leitura e escrita poética e, conseqüentemente, possam atuar enquanto cidadãos que têm direitos e deveres para a construção de uma sociedade mais igualitária. Como respaldo em Alves (2018), pensa em uma educação que conduza a liberdade do saber. Hemsy de Gainza (1988), defende a formação dos professores e o estudo da cultura local. Fornari (2010), discute os aspectos perceptivos, cognitivos e afetivos proporcionados pela música e assim ampliar a capacidade humana de comunicação.

**Palavras-chave:** afeto; ancestralidade; formação leitora; identidade cultural; samba de roda

## **SAMBA DE RODA AS A PEDAGOGICAL PROPOSAL AND VALUATION OF POPULAR CULTURE IN SCHOOL**

### **ABSTRACT**

This dissertation has as main objective to stimulate the development of students in the classroom, in order to develop their cognitive perception for reading, orality and writing based on the samba of circle rhythm and, for that, we understand that school education must be affective, contemporary, collaborative and participatory, considering space and time, culture and the identity of each subject. In this case, the ways of teaching and learning start from the principle of knowing how to listen to what the student has to say in this environment and what he brings us from his environment, and it is up to the teacher to know how to stimulate, in a creative way, the new ways of reading as effective, educational practices that are linked to the student's social life. Considering the local culture, we emphasize the samba of circle in the city of Santo Amaro da Purificação - BA, as a way of valuing popular culture at school, as an educational intervention activity. The context for applying this didactic sequence is that of a public elementary school II. For this

purpose, 4 samba of circle songs sung by local samba dancers were selected, which can privilege the appreciation of the students' ancestry. At the same time, considering that culture is an integral form for the formation of the human being, the contact with the poets, samba dancers and musicians, of that city, contributes to the reading formation of the individual. This research is theoretically supported by Barsalini (2018), Nei Lopes (2012), among other sources that address the historicity of samba in Brazil; Machado (2009), Candau (2002) bring samba of circle as a multicultural learning proposal in the school environment, considering the cultural divergences of the subjects present; Zumthor (2018) that addresses the performance of memory and orality as poeticity of the body; Hall (2015) that brings the concept of cultural identity and postmodern society, among others, that propose intercultural relations and cultural identity as a learning process. In addition to Fiorindo (2019), Bauman (2005), Freire (1989), Alves (2018) who deal with creative text and affection in education, contributing to the teaching and learning process to take place effectively, with creativity and lightness.

**KEYWORDS:** affection; ancestry; reader training; cultural identity

**PRÁTICAS DE ENSINO E (RE)CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DE ALUNOS CEGOS E/OU BAIXA VISÃO:  
primeiras análises a partir dos documentos oficiais**

Joyce Ranyelle de Oliveira Souza Diniz  
Graduanda em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal do Agreste  
de Pernambuco (UFAPE)  
Joyce\_belavista@hotmail.com

Oseas Bezerra Viana Júnior  
Professor orientador doutor em Letras. Universidade Federal do Agreste de  
Pernambuco (UFAPE)  
vianajunior@gmail.com

## **1 Introdução**

O contexto de ensino-aprendizagem vivenciado em tempos de pandemia e de isolamento social, devido à covid-19, abriu as portas para se refletir como de fato anda a qualidade da educação no país. Se, por um lado, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) tiveram efeitos favoráveis para os muitos estudantes que se encontraram reclusos e distantes das salas de aula, por outro lado, excluíram aqueles que não tinham as mesmas oportunidades. Nesse sentido, o que deveria ter sido fator de avanço, para todos que pensavam que iam ficar atrasados no ensino, seja no ensino básico ou no superior, foi um retrocesso.

Essa exclusão social ocorreu principalmente entre aqueles que não tinham somente a dificuldade de acesso às tecnologias, mas, principalmente, entre aqueles que possuíam alguma limitação, seja física, visual ou auditiva, e que não se encaixaram no modelo metodológico de atividades proposto para a maioria dos estudantes.

Nisso, questiona-se quem é incluído e quem é excluído, e reflete-se que quando a dificuldade de adaptação deixa de ser por causa do acesso comum às TICs e passa a ser por causa daquilo que o outro é, porque suas características físicas não têm lugar na sociedade, estamos diante de uma exclusão social motivada pela representação identitária do sujeito, e isso, muitas vezes, é feito sem se refletir tais ações, justamente porque tais identidades já sofrem com o processo de exclusão muito antes da pandemia.

Para aqueles que já sofriam com os processos segregacionistas, isolados em salas separadas, no chamado ensino especial, longe das salas regulares dos considerados “normais”, passam a sofrer tal isolamento de forma mais intensa, justamente porque não se pensa na adaptação dos materiais pedagógicos de maneira digital, ou seja, falta vídeos com legendas para pessoas surdas, falta audiodescrição, recurso extremamente importante para pessoas cegas, falta materiais adaptados com cores e letras maiores para as pessoas com baixa visão, entre outros.

As pessoas com cegueira e com baixa visão compõem o primeiro lugar no ranking das deficiências, pois a deficiência visual

apresenta a maior ocorrência no mundo, e chega a afetar 18,6% da população brasileira, segundo dados do último censo de 2010 do IBGE. Para essas pessoas, o isolamento é mais intensificado e penoso. Isso porque, as principais medidas de segurança dizem respeito ao distanciamento e à ausência do toque em objetos e pessoas, e para as pessoas cegas e com baixa visão, o tato é o principal sentido utilizado para se ter contato com o mundo e para conhecer, aprender e para diferenciar tanto os rostos das pessoas como os objetos. Logo, além da limitação da visão, o próprio contexto social, a estrutura, não cooperou para essa inclusão que tanto é dita nos documentos oficiais.

É nesse contexto, que o presente trabalho tem o objetivo de discutir os modos pelos quais os discursos dos documentos oficiais atuam sobre as práticas de ensino e, por sua vez, sobre as identidades dos alunos com cegueira e/ou com baixa visão. Tal trabalho é um recorte de uma pesquisa de monografia em andamento cuja parte das reflexões é oriunda das discussões feitas no Grupo de Estudos em Linguagem, Práticas Identitárias e Culturais (GELPIC), da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

A partir disso, busca-se analisar os discursos dos principais documentos que norteiam a educação inclusiva no Brasil, mais especificamente os documentos que versam sobre direitos das pessoas com deficiência, a fim de observar como esses discursos influenciam na construção identitária dos alunos. Isso porque tais

políticas perpassam as práticas sociais de ensino em sala de aula e contribuem para reforçar e/ou modificar as práticas de ensino, que, por sua vez, estão atreladas às construções identitárias. Tudo isso porque os discursos são dimensões das práticas sociais e, através dessas práticas, constroem-se sentidos que vão influenciar o modo de ser, de pensar e de agir das pessoas através de significados compartilhados.

Cabe ressaltar que, embora se tenha como parte do objetivo geral refletir as influências dos discursos dos documentos oficiais também sobre as práticas de ensino, o trabalho em si foca, *a priori*, nos aspectos referentes aos discursos que influenciam na construção identitária da pessoa com cegueira. Os estudos referentes às práticas de ensino compõem parte das análises da pesquisa do projeto guarda-chuva, o qual se encontra em andamento, na fase de observação de uma aluna com baixa visão, a fim de verificar essas práticas em sala de aula, na relação aluno-professor.

Portanto, levando em consideração que as identidades são construídas por meio da linguagem e dos símbolos (WODWARD, 2000; HALL, 2016), e que essas identidades são constituídas dentro das práticas sociais – onde inclui-se também a escola, na qual boa parte das ideologias são disseminadas, as práticas de ensino não estão desvinculadas dessas ideologias e, por isso, nesta pesquisa, – pressupõe-se que as práticas de ensino serão também influenciadas por tais discursos.

## **2 Metodologia**

Para o alcance do objetivo proposto neste recorte, a metodologia empregada foi a pesquisa documental, em que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não (LAKATOS; MARCONI, 2003). Neste caso, analisamos documentos de fontes primárias, do tipo escrito, sendo estes documentos de arquivos públicos oficiais, compondo o seguinte corpus:

- Constituição Federal (CF) 1988 (Arts. 205 e 208);
- Decreto 6.949/2009 – “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”
- Decreto 3.298/99 – “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”;
- Lei 9.394 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases);
- Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual

A seleção deste corpus se deu em função de sua especificidade relacionada à pessoa com deficiência. Enquanto documentos oficiais que apresentam segmentos discursivos que marcam a identidade desses sujeitos – podendo ser observadas, por exemplo, no uso das adjetivações –, servem de base para ações no campo prático. Além disso, tais documentos podem ser vistos como dispositivos que venham a dirimir os preconceitos em relação à

pessoa com deficiência, mas, por outro lado, venham ser eles próprios dispositivos de estigmatização. Assim, se o Decreto 3.298/99, traz aspectos constitutivos de identidades em que tais sujeitos passam a ser reconhecidos e estigmatizados por esses aspectos, em outros, como nos documentos da CF (1988) e na Lei 9.394 – LDB, tem-se características que estabelecem o lugar desses sujeitos conforme suas características. Ademais, outros documentos, como Decreto 6.949/2009 e o Manual de Formação Continuada de Professores, no campo da deficiência visual, foram analisados, este, com o objetivo de ver como essa marcação de lugar é reconhecida, e aquele, com o objetivo de identificar como, de fato, tem se configurado o termo “pessoa com deficiência”, em contraposição à categorização da lei 3.298/99.

Além disso, a abordagem deste trabalho é de natureza qualitativa, pensada como uma metodologia de investigação que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN; 1994). Outrossim, além da análise minuciosa, típica da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) defendem que o objetivo dos investigadores neste tipo de pesquisa é o de

melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que

consistem estes mesmos significados. Recorrem a observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN; 1994, p. 70).

Embora a análise do caráter comportamental humano, de cunho empírico, não seja foco deste recorte de pesquisa, ele se encontra em andamento nas observações em sala de aula do projeto de monografia. Por isso, aqui, foca-se apenas na análise documental, com vista à interpretação dos significados construídos pelos discursos presentes.

Por conseguinte, o caráter qualitativo é adequado para esse tipo de pesquisa porque aborda dados que não necessitam ou não podem ser quantificados, e exige do pesquisador uma reflexão aprofundada do objeto de pesquisa, o qual possui relação com um conjunto de fatores em que a explicação direta se torna, muitas vezes, impossível. Por isso, a pesquisa qualitativa será interpretada sob o procedimento metodológico na visão interpretativista, em que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, i.e., o particular, que interessa” (MOITA LOPES, 1994, p.332).

Portanto, este trabalho está delineado em reflexões com base na análise de dados dos documentos públicos oficiais, os quais foram

coletados durante o desenvolvimento de uma pesquisa de monografia que ainda se encontra em desenvolvimento.

### **3 Identidade e discurso**

Para tratarmos de questões identitárias, é importante situarmos quais as concepções que defendemos sobre identidade. Primeiramente, precisamos entender que as identidades, segundo Woodward (2000, p.8), “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Assim, é através da linguagem, considerada como um sistema representacional, que os sentidos são construídos através das interações sociais e passam a fazer parte, a serem compartilhados, dentro de uma cultura e, a partir disso, passam a constituir significados capazes de serem utilizados para interpretar o mundo. Para Hall (2016), a linguagem

nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual “damos sentido” às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Assim, esta se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada o repositório-chave de valores e significados culturais (HALL, 2016, p. 17)

Esse acesso comum à linguagem se dá dentro das práticas sociais, que são “maneiras recorrentes, situadas temporal e

espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.21). Essa interação se dá porque os discursos que produzimos, que são dimensões dessas práticas sociais, vão implicar em sentidos que são capazes de influenciar nossa conduta, nossa forma de ser, de pensar e de agir.

Para Hall (2016, p. 20): “são os participantes de uma cultura que dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos. As coisas em si raramente – talvez nunca – têm um significado único, fixo e inalterado”. Assim, podemos dizer que todo significado é dialógico, construído nessa interação entre os participantes do discurso, e marcado pelo mundo social que os cercam, seja pela cultura, pela história, pelas instituições, de acordo com o contexto e o tempo desses participantes, pois falar de prática social é trazer à discussão o contexto social e suas implicações (MAGALHÃES et al., 2017). Por isso, os significados vão variar conforme a época e o contexto, e, conseqüentemente, as identidades serão marcadas socio-historicamente com base nos elementos culturais e nos elementos sociais que as constituem.

Diante disso, Fairclough (1999) defende que a língua é considerada um componente constitutivo de identidades sociais, estando ela ligada às práticas sociais, as quais, por sua vez, estão imbricadas às relações de poder, tendo como objetivo subordinar as pessoas através dos discursos hegemônicos.

Por isso que é importante trazer essa característica simbólica da linguagem, a qual está imbricada com as práticas sociais, porque nos mostra que não é o que se diz que define a identidade do outro, mas como se diz e quem diz. Isso porque existem discursos que possuem determinado peso para a sociedade e servem como base de referência para as ações tomadas em coletividade. Além disso, são através desses discursos que se age em prol de incluir ou de excluir determinados grupos sociais.

A exemplo disso, podemos citar a forma como as pessoas agem diante de uma pessoa com cegueira, e quais significados são mobilizados diante desse sujeito em uma fila de banco, por exemplo. Existem leis que dão preferências às pessoas com deficiência em filas de banco, supermercados etc., mas não é a lei em si que faz as pessoas darem preferência à pessoa cega, mas a forma como a sociedade interpreta os significados mobilizados presentes nestas leis, as quais, conseqüentemente, estão imbricadas com outros discursos como base de argumentos para se gerar a lei. Logo, são os diferentes contextos sociais que fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais (WOODWARD, 2000), e, por isso, diferentes identidades também podem se expressar em diferentes ocasiões.

Esses contextos sociais possuem relação com as estruturas sociais, as quais são definidas por Fairclough (2001) como sendo modos de fazer, hábitos marcados pelo discurso. Ou seja, esse

discurso estrutura o modo como temos que nos comportar no meio social, e a linguagem que é produzida nessas diferentes práticas – analisada sempre contextualmente e nunca de forma isolada – ajuda-nos a entender como essas práticas são criadas e mantidas.

Por meio disso, pensa-se nas diversas formas pelas quais os discursos podem se manifestar e como eles operam em determinadas práticas, sendo que estes podem ter relação também com o não discursivo e, conseqüentemente, se interrelacionarem. Ou seja, discurso e não discurso contribuem para a construção dos significados e na forma como algo ou alguém passa a ser representado e marcado em sociedade por aquilo que usa, a forma como fala, como, por exemplo, uma pessoa que é cega não precisar dizer que é cega, pois os próprios acessórios que ela usa, como óculos pretos e bengala, ou óculos pretos e um cão guia, passam essa imagem para o mundo no qual ela convive. É nesse sentido que Woodward (2000, p. 10) diz que “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa”.

Entretanto, não é somente por meio do discurso oral e imagético que tais identidades são representadas, pois existem outras formas de sistemas simbólicos. Os textos escritos são uma das principais formas de manifestação dos discursos e possuem grande força de influência na sociedade. De acordo com Gee (2000 *apud* Sato *et al.* 2012, p.703): “os textos escritos veiculam discursos que influenciam e controlam a linguagem que determinados grupos de

pessoas utilizam para interagir, estabelecer valores, fazer acreditar e até mesmo falar”.

Tais textos não surgem do nada, mas estão também inseridos socio-historicamente assim como as identidades. Em vista disso, Fairclough (2001) defende que os textos formam um conjunto de semioses, que incluem todas as formas de construção de significados, e que constituem formas de conhecimento, de ser, de estar no mundo” (FAIRCLOUGH, 2001 *apud* SATO et al. 2012, p. 703). Dessa forma, os textos dos documentos oficiais, que tratam de aspectos inclusivos, enquadram-se neste tipo de produção discursiva, pois, além de possuírem poder legitimado – baseando-se em normas, valores e crenças que influenciam nas ações da coletividade por meio dos sentidos neles produzidos – possuem também poder de referência, que os tornam base de reprodução de uma atitude a ser seguida com o intuito de organizar a vida em sociedade. Isso porque, conforme defende Hall (2016, p. 22), “os sentidos também regulam e organizam nossas práticas e condutas: auxiliam no estabelecimento de normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é ordenada e administrada”.

Portanto, essa organização, segundo Stuart Hall, vai estar relacionada com a construção da identidade e à demarcação das diferenças, pois o próprio ato de se criar um documento – que assegure direitos específicos a diferentes grupos de pessoas – é um ato de diferenciação dos sujeitos, criado e reforçado dentro das

práticas sociais por meio desses discursos, influenciados por fatores sócio-históricos. Assim, em suma, os discursos produzidos nesses documentos contribuem para a criação e manutenção de práticas sociais, que, por sua vez, estão imbricadas com ideologias que são reforçadas nas práticas de ensino, e que compartilham significados passíveis de representação do outro, significados que podem reforçar práticas de inclusão ou de exclusão dos sujeitos.

#### **4 Resultados e discussões**

Até o presente momento, analisamos documentos oficiais de caráter público, em que se pode notar a presença de termos que já estão em desuso, como “portador” de deficiência”, e termos que caracterizam a pessoa com deficiência como sendo uma pessoa incapacitada de exercer suas atividades devido ao que os documentos chamam de “anormalidade” e “padrão considerado normal”.

Um dos principais documentos analisados é o Decreto 3.298/99, que trata de uma “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Esse decreto tem como objetivo consolidar normas de proteção ao indivíduo que é considerado pessoa com deficiência, e regulamentar a lei nº 7.853/89, a qual dispõe sobre o apoio e integração da pessoa com deficiência.

Nesse documento, encontramos a definição que caracteriza o que é ser pessoa com deficiência:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se: “I - deficiência – toda **perda** ou **anormalidade** de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica **que gere incapacidade para o desempenho de atividade**, dentro do **padrão considerado normal** para o ser humano; III - incapacidade – uma **redução** efetiva e acentuada da **capacidade de integração social**, com **necessidade de equipamentos, adaptações**, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida” (BRASIL, 1999).

A priori, cabe observar que a lei se utiliza do termo “deficiência” em contraposição à ideia de “normal” e que a deficiência está relacionada com a incapacidade para se desempenhar uma função, dentro desse chamado “padrão considerado normal”. Então, podemos dizer que existe um parâmetro de comparação para se categorizar o sujeito. Por isso que ao pensar a criança com deficiência visual, rapidamente mobilizam-se esses discursos, “ele não consegue aprender porque é cego, foge do padrão de normalidade, e por isso é incapaz”.

Por isso, Woodward (2000) defende que a identidade depende de algo fora dela para existir, ou seja, de outra identidade, de uma identidade que ela não é. Assim, esse discurso dá margem

para se pensar “sou ‘deficiente’ porque não estou dentro desse padrão de normalidade”, ou “posso características que me excluem desse padrão considerado normal”, devido aos discursos que estão postos para assim demarcar as identidades.

E nessa categorização de padrão de normalidade x anormalidade, pode-se pensar nos conceitos de norma e normalização, em que, segundo Veiga Neto (2001), é uma forma de se pensar em como controlar os corpos para se manter a ordem através da normação e, a partir dessas normas, determinar o que é normal e o que é anormal. E é nesse sentido que Woodward (2000) vai dizer que as identidades serão marcadas pela diferença e que essa diferença será sustentada pela exclusão.

Além disso, vemos o conceito de incapacidade, a qual estará relacionada com a dificuldade de socialização, e com à necessidade de algum complemento para se conseguir essa inserção no meio social. Relaciona-se à deficiência à ideia de ser ou não capaz de realizar algo. Contudo, essa capacidade é relativa, ou seja, poderíamos dizer, nesse sentido, que a construção da ideia de incapacidade surge a partir do momento em que o indivíduo se compara com o outro e diz que tal sujeito é incapaz porque não consegue subir uma calçada. Entretanto, se ali existisse uma rampa, por exemplo, essa pessoa seria capaz de subir e poderia fazer o mesmo tipo de atividade que uma pessoa não cadeirante faria.

Logo, quem diz que há falta de alguma coisa na pessoa é a própria sociedade, que produz discursos imbrincados nas práticas sociais, as quais implicam sentidos e definem e influenciam no que fazemos e falamos. Por isso, Woodward (2000, p. 18-19) argumenta que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder; incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

Hall (2016) vai dizer que os significados e as práticas significantes são construídos dentro do discurso. Para ele, “o conceito de discurso não é sobre se as coisas existem ou não, mas sobre de onde vem o sentido das coisas” (HALL, 2016, p. 81).

Então, embora a deficiência seja considerada como uma condição, a sociedade de um modo geral significou essa palavra ao modo de entendê-la como sinônimo de incapacidade, como sinônimo de falta, ideia de que a deficiência descapacita uma pessoa, e é justamente como essa sociedade do capital se organiza. Por isso, pensa-se no capacitismo, que está vinculado à ideia de capacidade sobre os corpos que são excluídos e que são retirados da ideia de funcionalidade, e são julgados como corpos incapazes. A capacidade desses corpos é colocada em xeque o tempo todo nessa ideia de invalidez, nessa ideia de déficit.

O próprio documento intitulado “Guia Legal - Portador de Deficiência Visual”, organizado pela Câmara dos Deputados”, reconhece esse capacitismo presente no Brasil:

Um dos maiores avanços que marcaram as últimas décadas do século XX foi, todos concordam, o reconhecimento dos direitos humanos e sociais das pessoas com deficiência. Tidos, até então, como incapacitados para o trabalho e para os afazeres do cotidiano, esses homens e mulheres acabaram por conquistar, pós anos de luta, o respeito que lhes era devido como seres humanos e como cidadãos, para que também pudessem construir um futuro melhor, mais digno e mais justo, sem o preconceito, a discriminação e a indiferença que os vitimavam. Verdadeira para países com grande desenvolvimento social, a afirmação o é, mais ainda, para o Brasil, onde as limitações físicas e mentais sempre condenaram seus portadores à inutilidade e ao ócio (BRASIL, 2004).

Ainda no mesmo documento, ao tratar do percentual de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência visual, algo em torno de 16,6 milhões de brasileiros, surge uma crítica ao que se chamou de “normal”, ou “padrão de normalidade” na lei 3298/99, e ao termo “deficiente”, que fora deixado de ser utilizado depois da Convenção Internacional das pessoas com deficiência, por se tratar de um termo pejorativo que rebaixa e inferioriza o sujeito. Segue abaixo um trecho:

Como se vê, são os indivíduos que perderam total ou parcialmente a visão a maioria entre os que, até há pouco, eram identificados no

Brasil pela designação politicamente incorreta de “deficientes”. Estigma que eles próprios deitam por terra, ao fazer o que para muitos é privilégio dos ditos “normais”, desde que lhes sejam asseguradas as condições para que possam viver e trabalhar (...) Casa de homens e mulheres que não se classificam em “normais” e “deficientes”, mas se irmanam como construtores de um Brasil melhor, economicamente mais justo e socialmente mais digno para o povo brasileiro (BRASIL, 2004).

Embora o documento faça essa crítica ao termo “deficiente”, ele ainda se utiliza do termo “portador de deficiência”, visto que nesse período ainda não havia ocorrido a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela ONU. Entretanto, o que foi observado é que, na maior parte dos discursos dos documentos, o termo “portador de deficiência” ainda se encontra presente, mesmo não estando mais em uso, conforme orientação da ONU desde 2006, na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual contou com a presença de pessoas com deficiência, com o assunto “nothing about us without us” (“nada sobre nós sem nós”), onde passou a adotar o termo “pessoa com deficiência”, e que foi ratificado pelo Brasil em 2008 por meio do Decreto 186/2008. Isso porque o uso desse vocábulo pode reforçar a exclusão. Segundo Silva (S/A),

na maioria das vezes, desconhece-se que o uso de determinada terminologia pode reforçar a segregação e a exclusão. Cabe esclarecer que o termo "portadores" implica em algo que se "porta", que é possível se desvencilhar tão logo se queira ou chegue-se a um destino. Remete, ainda, a algo temporário, como portar um talão de cheques, portar um documento ou ser portador de uma doença. A deficiência, na maioria das vezes, é algo permanente, não cabendo o termo "portadores". Além disso, quando se rotula alguém como "portador de deficiência", nota-se que a deficiência passa a ser "a marca" principal da pessoa, em detrimento de sua condição humana (SILVA, S/A)

Após essa convenção internacional, o conceito de pessoa com deficiência muda, e surge o Decreto 6.949/2009.

Artigo 1 - Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Logo, reconhece-se que a deficiência não é algo intrínseco à pessoa, mas é um conceito que se encontra em constante evolução, sendo a combinação da “interação entre pessoas com deficiência e

as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006, p.1). Assim, nota-se que não é mais os limites físicos individuais que irão determinar a deficiência, como dita na lei 3298, mas as barreiras que estão presentes no ambiente de convívio social.

Outro fator relevante a se discutir, no que tange à ideia de padrão de normalidade, é que ocorre a separação dos alunos que não se encaixam nesse padrão de normalidade, criando-se, assim, o ensino regular e o ensino especial, conforme pode ser visto no artigo 208 da CF (1988) e no artigo 58 da LDB:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente na rede regular de ensino** (BRASIL, 1988).

Art 58 - §1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino **para o educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência** (BRASIL, 1996)

Nota-se que a educação, direito de todos, está dividida em categorias: ensino regular e ensino especial. A garantia de

atendimento educacional especializado existe para todos os alunos que possuem algum tipo de deficiência, mas esse atendimento, a priori, deveria ser apenas como um complemento ao ensino regular, para que, nesta modalidade de ensino, as principais dificuldades encontradas no ensino regular fossem trabalhadas e desenvolvidas. Todavia, o termo “preferencialmente na rede regular de ensino” abriu as portas para se decidir entre deixar esse aluno no ensino regular, ou somente no atendimento educacional especializado, o que contribuiu para a exclusão de muitos alunos.

Nota-se, portanto, que a educação especial, na qual estão incluídos alunos com alguma deficiência visual, está fundamentada no conceito de normalidade e anormalidade, e a divisão do ensino regular e especial como um categorizador de identidades. Esses alunos podem preferencialmente ser inseridos no ensino regular, que segundo o documento permite a inserção de alunos com NEE (necessidades educacionais especiais), e entre eles a pessoa com deficiência. Então, nem todos são considerados pessoas com deficiência, mesmo tendo necessidades educacionais especiais, ou seja, são diversas identidades que uma hora é incluída e outra excluída. Para Mantoan (2003),

os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as

modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAM, 2003, p. 13).

Todos os textos de lei trazidos, que dizem respeito às pessoas com deficiência, têm inclusos os direcionamentos voltados também para as pessoas com deficiência visual. Entretanto, o governo federal, juntamente com o Ministério da Educação, elaborou documentos de capacitação dos professores que têm alunos com cegueira/baixa visão e para pessoas cegas que não estão necessariamente na escola. Esses documentos são: “Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual”; “Guia Legal - Portador de Deficiência Visual” e “Manual de acessibilidade em documentos digitais”.

No Documento de Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual, tem-se conteúdos voltados para a qualificação de professores sem experiência, que desejam adquirir conhecimentos

sobre educação inclusiva envolvendo alunos com deficiência visual, no que diz respeito aos conhecimentos de alfabetização e aprendizagem de pessoas cegas e com baixa visão e uso de recursos didáticos. De acordo com este manual:

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência **visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular.** (BRASIL, 2007).

Logo, o objetivo, segundo o documento, é não mais separar alunos cegos de suas salas regulares, mas de fato ter o atendimento educacional especializado como um complemento às aulas regulares. Contudo, esse objetivo ainda não se concretizou efetivamente no Brasil, pois muitos alunos com deficiência visual se encontram apenas em salas de AEE devido à falta de professores com experiência nas salas de ensino regular. Isso leva à criação de currículos adaptados para os alunos com deficiência visual, que conseqüentemente acabam não recebendo a mesma qualidade no nível de ensino proposto para a série específica em que ele se encontra.

## **Considerações finais**

Sabemos que há a necessidade de se organizar a sociedade e se estabelecer leis, regras e etc, mas também é importante analisar tais discursos a fim de identificar quais impactos eles causam no meio social. Portanto, com base nas discussões apresentadas, conclui-se que parte dos discursos que se encontram em alguns documentos oficiais dão margem para se construir a identidade da pessoa cega/baixa visão como sendo pessoas incapazes. Assim, alguns desses discursos podem levar à sociedade a entender os corpos como algo eficaz e produtivo e conceituar isso fazendo uma relação com um tipo de corpo, como o corpo do idoso e da pessoa com deficiência, por exemplo, até mesmo pessoas que têm patologias que não são consideradas deficiência, mas que a sociedade também vai incapacitar: pessoas com hiv, diabetes, corpo do idoso. Por isso, muitas dessas pessoas se escondem para não serem excluídas desse padrão do capital, pois é um corpo que não está apto para o processo de exploração.

Portanto, o problema está em como as pessoas constroem o que é deficiência. Não se trata de a deficiência ser rejeitada. As pessoas com deficiência não querem ser normalizadas, e sim respeitadas dentro da condição delas de serem pessoas com deficiência. Não é uma negação à deficiência. É preciso entender ela como uma condição e respeitar ela nessa condição. Temos uma

sociedade totalmente construída e significada para um tipo de corpo, ou seja, uma sociedade altamente preparada para subalternizar esse tipo de público: sem acessibilidade física, cheia de barreiras atitudinais – pronta para um tipo de corpo: visual, auditivo, bípede etc.

## **REFERÊNCIAS**

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Fundamentos da investigação qualitativa em educação**: uma introdução. Portugal, Ed. Porto, 1994, cap. 1, p. 19-43.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Guia Legal – Portador de Deficiência Visual. Brasília: 52ª Legislatura – 2ª Sessão Legislativa, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/pdfs>. Acesso em: 16 de out. 2021.

BRASIL, Decreto n 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília: Presidência da República/Casa civil, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto n. 6949 de 25 de agosto de 2009. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Deficiência Visual. SEESP / SEED. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf). Acesso em: 27 set. 2021

BRASIL. Planalto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 ago. 2021.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. DE M. **Análise De Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora da Universidade De Brasília, 2017. 260p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. **D.E.L.T.A.**, Vol. 10, N° 2 ,1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

SATO, D. T. B.; MAGALHÃES, I.; BATISTA JUNIOR, J. R. L. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos

e práticas de letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012.

SILVA, M. I. Por que a terminologia "pessoas com deficiência"? Selursocial, S/A. Disponível em: <https://www.selursocial.org.br/porque.html>. Acesso em 13 de jun. 2021.

STUART, Hall. **Cultura e Representação**. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC -Rio: Apicuri, 2016.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber, saber para excluir. **Proposições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul,-nov. 2001.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (7a ed., pp.7-72). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

**PRÁTICAS DE ENSINO E (RE)CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DE ALUNOS CEGOS E/OU BAIXA VISÃO:  
PRIMEIRAS ANÁLISES A PARTIR DOS DOCUMENTOS  
OFICIAIS**

**Joyce Ranyelle de Oliveira Souza Diniz  
Oseas Bezerra Viana Júnior**

**RESUMO**

O presente trabalho, oriundo de uma monografia em andamento, tem como objetivo discutir os modos pelos quais os discursos dos documentos oficiais que norteiam a educação inclusiva atuam sobre as práticas de ensino e, por sua vez, sobre as identidades dos alunos com cegueira e/ou com baixa visão. Em outras palavras, buscamos entender como a política de inclusão, como proposta de educação para todos, é discutida e pensada nas práticas sociais de ensino e

como a cegueira está inclusa nesse discurso. Levando em consideração que a constituição das identidades sociais se dá através da linguagem, enquanto discursos, e que essa linguagem está inserida em todos os contextos sociais, dialogando com tais políticas inclusivas, os discursos dos documentos oficiais operam como manutenção ou modificação de determinada prática social, perpassando as práticas de ensino da sala de aula, constituindo identidades sociais, relações sociais e sistema de conhecimentos e crenças. Para Fairclough (1999), os textos não surgem de forma aleatória, mas sua produção atende às demandas geradas pelas instituições centralizadoras num sistema de poder policêntrico, cujos discursos compartilhados são comuns às práticas sociais, formando um conjunto de práticas que se reforçam na medida em que se naturalizam. Assim, na fase atual desta pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico, os dados documentais têm apontado que as identidades de alunos cegos são construídas como sendo pessoas incapacitadas para desempenhar certas atividades, o que pode refletir na segregação desses alunos no contexto do ensino regular, pois embora haja documentos ressaltando a importância de se incluir alunos com deficiência em sala de aula, a educação voltada para alunos cegos não tem se instituído como parte do conteúdo curricular na formação de professores, ocasionando o despreparo profissional e conseqüentemente uma in/exclusão.

**Palavras-chave:** Alunos cegos/baixa visão; Documentos oficiais; Identidades; Linguagem; Práticas de ensino.

**TEACHING PRACTICES AND IDENTITY  
(RE)CONSTRUCTION OF BLIND AND/OR LOW VISION  
STUDENTS: FIRST ANALYSIS BASED ON OFFICIAL  
DOCUMENTS**

**ABSTRACT**

The present project, resulting from a monograph in progress, aims to discuss the ways in which the discourses of official documents that guide inclusive education act on teaching practices and, in turn, on

the identities of students with blindness and/or low vision. In other words, we seek to understand how the inclusion policy, as a proposal of education for all, is discussed and thought in the social practices of teaching and how blindness is included in this discourse. Assuming that the constitution of social identities occurs through language, as discourses, and that this language is inserted in all social contexts, dialoguing with these inclusive policies, the discourses of the official documents operate as maintenance or modification of a determinate social practice, permeating the classroom teaching practices, constituting social identities, social relations and a system of knowledge and beliefs. For Fairclough (1999), texts do not emerge randomly, but their production attends the demands generated by centralizing institutions in a polycentric power system, whose shared discourses are common to social practices, forming a set of practices that consolidate as they become naturalized. Therefore, in the current stage of this qualitative and ethnographic research, the documentary data has pointed that the identities of blind students are constructed as people who are unable to do determinate activities, which may reflect in the segregation of these students in the context of regular education, because although there are documents showing the importance of including students with disabilities in the classroom, education for blind students has not been established as part of the curricular content in teacher training, resulting in professional unpreparedness and, consequently, in/exclusion.

**Keywords:** Blind student/ low vision; official documents; identities; teaching practices.

# **REINVENTANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO REMOTO: Metodologias de professores de inglês nos anos iniciais de uma escola pública**

**Michele de Matos Leite**

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. [michelematosleite2015@gmail.com](mailto:michelematosleite2015@gmail.com).

**Oseas Bezerra Viana Júnior**

Professor orientador Doutor em Letras. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. [vianajunior@gmail.com](mailto:vianajunior@gmail.com)

## **1 Introdução**

Em um mundo globalizado, torna-se cada vez mais perceptível a influência da língua inglesa no nosso país. Ela está por toda parte: nos *outdoors*, propagandas, nas mídias digitais e até na nossa fala, em termos que foram “adotados” pelos brasileiros. Como parte desse processo de expansão, difundiu-se também a ideia de que falar uma outra língua além da materna se tornou vital para se ter mobilidade, seja econômica, como conseguir um ou ascender no emprego, quanto social.

Nessa direção, embora o desejo de aprendizagem de, pelo menos, uma língua adicional seja identificado em todas as classes sociais, observa-se um desequilíbrio entre elas ao observarmos que,

em grande medida, é a classe socioeconomicamente favorecida que consegue atingir tais anseios com maior frequência, seja por ter acesso a cursos de idiomas, seja porque frequenta escolas privadas onde tal ensino é oferecido, ou ainda porque frequente o que tem se difundido no país como escolas bilíngues.

No entanto, também há um reconhecimento de que o acesso à língua inglesa deve ser um direito de todas as classes sociais. E não somente isso. É preciso que a implementação de seu ensino aconteça desde os primeiros anos escolares em todas as instituições, como podemos observar em um Manifesto sobre a Educação Linguística na Infância, lançado em 2021, assinado por diversas autoras de diferentes instituições do país (ROCHA; TONELLI; SANTOS; GATTOLIN, 2021). Ao reconhecerem que práticas de ensino de outra língua (normalmente de língua inglesa) se concretizam em escolas privadas nos anos iniciais sem nenhuma obrigatoriedade e legislação que a assegure, as organizadoras desse manifesto também defendem esse ensino tanto em instituição pública quanto privada. Ao mesmo tempo, também se defende que essa educação seja de qualidade. Ela deve levar em conta que as práticas de ensino não podem estar distantes daqueles que aprendem, mas, ao contrário, que devem considerar a identidade e a cultura local a fim de promover uma emancipação da comunidade ao utilizar uma segunda língua.

Pensando nessas questões, e em se tratando de mobilização coletiva em busca dessas práticas de ensino, trazemos como exemplo

uma escola pública localizada em um município do interior de Pernambuco que também foi objeto de estudo do nosso Trabalho de Conclusão de Curso, defendido no corrente ano (LEITE, 2021). Essa instituição implementou práticas de ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, por iniciativa própria, em 2017, pelo coordenador municipal de educação que, na época, atuava como professor da instituição e que cogitou, articulou e convenceu a equipe escolar em realizar tal ação, fato este que constituiu a principal motivação para a realização do trabalho: embora não haja legislação que regulamente esse ensino, essas práticas estão acontecendo, o que demonstra uma preocupação da população com esse conhecimento que cada vez se torna mais cobrado.

Embora os primeiros contatos com a escola, conversas com os gestores e professores tenham acontecido já em meados de 2019 e, portanto, já havíamos definido as perguntas de pesquisa, foi mais especificamente no contexto pandêmico que a coleta dos dados aconteceu e nossas interações se intensificaram. Em um primeiro momento, nos interessavam compreender principalmente as metodologias de ensino de línguas para crianças dos anos iniciais do nível fundamental, uma vez que, como já dito, este não é um ensino obrigatório. No entanto, diante deste novo cenário, outros pontos se mostraram ainda mais desafiadores porque não somente era preciso manter as questões iniciais, mas, sobretudo, em um contexto pandêmico em que as aulas continuaram acontecendo no formato

remoto, era preciso reformulá-las para agora também tentar compreender como tais metodologias possibilitaram a continuação das práticas docentes em tal contexto: que alternativas tinham para adaptar ou fazer valer suas metodologias às condições extremamente limitadas que apenas alguns alunos tinham acesso à internet? E, diante disso, quais as concepções que os professores tinham sobre suas próprias práticas e sobre a língua inglesa?

É a partir dessas questões que temos como objetivos observar mais de perto as metodologias utilizadas pelos professores nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como as suas próprias concepções sobre as práticas que desenvolviam. Para tanto, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: para além da introdução, na seção 2, discuto a metodologia eleita para realizar o trabalho. Em seguida, seção 3 e seus desdobramentos, trago o aporte teórico onde discuto mais especificamente conceitos fundamentais para compreender as ações dos professores, como, por exemplo, abordagens, método e técnica no ensino de língua inglesa. Já na seção 4 e suas subseções, trago a análise dos dados retomando as questões de pesquisa e finalizo na seção 5.

## **2 Metodologia**

Para alcançar os objetivos propostos, optamos por uma perspectiva qualitativa de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2012) e de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995). E isso porque, pesquisas que se

encaixam nessa perspectiva são realizadas em um contexto natural de um grupo social e, por meio dela, é possível melhor compreender as perspectivas e os significados construídos por aqueles que estão em constante colaboração com o pesquisador. Ou seja, eles são imprescindíveis para a compreensão do fenômeno em foco (LUDKE; ANDRÉ, 2012). Por meio da pesquisa de cunho etnográfico é possível descrever e fundamentar os dados gerados em campo (ANDRÉ, 1995).

O local de realização desta pesquisa foi uma escola pública localizada em um dos municípios situados no interior de Pernambuco em que foi implementado o ensino de língua inglesa nos anos iniciais no ano de 2017 e que vem se concretizando desde então. Atualmente, dois professores de língua inglesa, principais informantes deste trabalho, atuam nos anos iniciais dessa instituição, nos quais atribuímos nomes fictícios que serão referidos em nossas análises como Fábio e Júlio.

A geração de dados foi construída tendo por base a triangulação dos dados que envolveu: uma entrevista semiestruturada, realizada com os dois professores de inglês da instituição, algumas atividades de ensino disponibilizadas por eles e a proposta curricular da instituição de ensino. A triangulação de dados consiste na utilização de mais de dois instrumentos de geração de dados e permite que o pesquisador cruze informações, completando e articulando os dados entre si (SANTOS, 2020). Já a

entrevista semiestruturada consiste em um esquema de perguntas pré-estruturadas que permite que o pesquisador faça adaptações, esclarecendo e adicionando questões (LUDKE; ANDRÉ, 2012). A fim de analisar as atividades e a proposta curricular foi utilizada a análise documental, pois os documentos, sendo uma fonte natural de informações, apresentam evidências que fundamentam afirmações, sendo repletos de sentidos e significados (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

### **3 Aportes Teóricos**

Nas próximas seções serão discutidos alguns fundamentos teóricos que serviram de base para a análise de dados gerados nessa pesquisa. Dessa forma, iniciaremos abordando os conceitos de abordagem, método e técnica a partir de Brown (2000) e Leffa (1988). Em seguida, serão discutidos alguns métodos que fazem parte da história do ensino de línguas seguindo a sistematização utilizada por Kumaravadivelu (2006). Para finalizar a revisão de literatura, faremos uma breve discussão sobre a pedagogia do pós-método a partir de Kumaravadivelu (2001).

#### **3.1 Abordagem, método e técnica**

Existe um certo equívoco nas nomenclaturas de métodos, de acordo com Leffa (1988) e Brown (2000). Pois segundo os autores, grande parte dos métodos do ensino de línguas se caracterizam mais como uma abordagem ou metodologia, pois englobam aspectos mais

amplos, como as crenças e as teorias que embasam as concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de abordagem é caracterizado por Brown (2000) como uma forma de compreender a natureza da língua. Esse conceito abrange todo o conjunto de ideias e concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem (BROWN, 2000).

A abordagem é aplicada através de um método, em que são estipulados os objetivos a serem atingidos, os tipos de atividades, as tarefas a serem desempenhadas, bem como o papel do professor e do aluno. Segundo Leffa (1988) os métodos tendem a ser pensados de forma generalizadas, não incluindo características do contexto de ensino, pois devem ser “aplicáveis” a diversos contextos.

Por meio do método, as técnicas são aplicadas. As técnicas dizem respeito às estratégias, os instrumentos e os padrões que podem ser observados em uma atividade, utilizados para atingir objetivos pedagógicos (BROWN, 2000).

### **3.2 Métodos e abordagens do ensino de línguas**

Para fazermos uma discussão sobre os métodos e abordagens do ensino de línguas utilizaremos a sistematização realizada por Kumaravadivelu (2006), em que o autor agrupa os métodos em: métodos centrados na língua, métodos centrados no aprendiz e métodos centrados no aprendizado.

Os métodos centrados na língua apresentam influências da linguística estruturalista e do behaviorismo. Kumaravadivelu (2006) cita o método audiolingual como exemplo desse conjunto. Esse método tinha como principal objetivo o desempenho dos aprendizes em habilidades orais da língua. Isso devido a própria necessidade do período vivenciado na época, em plena segunda guerra mundial era primordial falar a língua dos adversários.

A língua é caracterizada nesses métodos como uma estrutura hierárquica de estruturas: sistemas de sistemas. Com isso, os elementos linguísticos eram fragmentados e abordados separadamente. Nessa perspectiva, aprender uma língua era adquirir um hábito. Padrões estruturais da língua eram apresentados ao aprendiz de modo que ele estivesse sujeito a memorização, repetição e aplicação desses padrões em situações comunicativas (KUMARAVADIVELU, 2006).

Aprender uma nova língua seria como andar de bicicleta, a partir do acúmulo de saberes apresentados aos alunos, eles posteriormente estariam prontos para aplicar esses conhecimentos. Para isso, eles deveriam ser treinados a partir de exercícios repetitivos e da extinção de erros (KUMARAVADIVELU, 2006).

Nesses métodos centrados na língua, três tipos de repetição (*drills*) eram utilizadas: mecânicas, significativas e comunicativas. Na mecânica e na significativa a intenção era a formação de hábitos; na mecânica só existe uma resposta correta, com isso a resposta do

aprendiz é inteiramente controlada. Na significativa aceitava-se mais de um tipo de resposta. Já na comunicativa, o objetivo era transferir padrões linguísticos para situações de comunicação, porém essas situações não permitiam uma comunicação livre, era uma comunicação controlada (KUMARAVADIVELU, 2006).

O professor e sua prática docente são tidos como centrais nesses métodos. A prática do professor deve se organizar de forma linear entre apresentação do conteúdo, prática daquilo que foi apresentado pelo professor e produção que seria algo construído pelo aluno de modo mais livre (KUMARAVADIVELU, 2006).

A forma como a língua e o processo de ensino eram caracterizados nos métodos centrados na língua fez com que Newmark (1966 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006) contestasse a ideia de que a aprendizagem de outra língua era linear e aditiva. Além disso, a forma como os elementos da língua era fragmentado também foi alvo de críticas. No entanto, algumas características, tais como a presença do padrão de apresentação, prática e produção, assim como dos elementos gramaticais e estruturais da língua, permaneceram nos métodos centrados no aprendiz.

Segundo Kumaravadivelu (2006) a sociolinguística propôs uma teoria de competência comunicativa, pelo qual a língua foi incorporada em situações de comunicação. Solicitar, informar e pedir são alguns exemplos dessas situações, em que a fala é adequada ao contexto em que a língua é utilizada.

Em se tratando dos métodos centrados no aprendiz, a língua é vista como um sistema de significações e as unidades dessa língua são funcionais e nocionais, não apenas gramaticais e estruturais. Nessa perspectiva, o indivíduo não precisa estar apenas utilizando corretamente os padrões da língua, a sua fala também precisa estar contextualmente apropriada (KUMARAVADIVELU, 2006).

Nesses métodos abandona-se a ideia de língua como uma estrutura hierárquica, agora ela é entendida como uma rede de transformações. O foco é tirado do professor que passa a ser um facilitador da aprendizagem e o aluno assume papel ativo na construção do conhecimento, testando e confirmando hipóteses sobre o funcionamento da língua (KUMARAVADIVELU, 2006).

Nos métodos centrados no aprendiz a ideia é de que a aprendizagem será melhor sucedida quando o foco não estiver diretamente na língua. Sendo assim, o desenvolvimento da língua aconteceria de modo incidental e não intencional. Em outras palavras, a língua seria adquirida enquanto o sujeito estivesse envolvido em outras atividades em que essa língua fosse utilizada (KUMARAVADIVELU, 2006).

A abordagem natural e a abordagem comunicacional são citadas como pertencentes a esse conjunto em que a aprendizagem é cíclica e paralela. A abordagem natural valoriza os aspectos socioculturais do conhecimento pragmático. Já a abordagem comunicativa focaliza no desenvolvimento do conhecimento

linguístico que fosse útil para fins acadêmicos (KUMARAVADIVELU, 2006).

Dentro da abordagem natural, Krashen (1985 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006) discute os conceitos de aprendizagem e aquisição. Sendo a aprendizagem uma forma consciente e voluntária, enquanto a aquisição é inconsciente e involuntária, sendo a forma pelo qual aprendemos a língua materna.

Sendo assim, esses métodos tinham foco principal no significado nas estruturas gramaticais da língua, pois essas estruturas seriam aprendidas de acordo com o envolvimento do indivíduo em atividades comunicativas. Para isso, as atividades tinham foco no significado e na comunicação em si (KUMARAVADIVELU, 2006).

Os materiais didáticos tinham a função de trazer temas/contextos de discussões que colocassem os alunos em atividades comunicativas. Ao se comunicar, a prioridade era que o aprendiz conseguisse emitir significativos, mesmo que as estruturas da língua não estivessem adequadas. A correção de erros só deveria ser feita quando esse erro comprometesse a compreensão do enunciado e que fosse de forma acidental e não a partir de generalizações daquele erro (KUMARAVADIVELU, 2006).

### **3.3 A pedagogia do pós-método**

Diante das recorrentes falhas em encontrar um método “perfeito” que solucionasse todos os problemas existentes em

diversos contextos, surge a pedagogia do pós-método, compreendendo que cada contexto é único, pois as realidades são distintas e devem ser respeitadas.

Segundo Pennycook (1989) os métodos são repletos de ideologias e de visões de mundo da localidade que foram construídos. Ao transpor um método para outra localidade, transpõe-se também os seus ideais de modo colonizador que exercem relação de poder sobre a localidade em que foram aplicados. Isso sem mencionar o fato de como esses métodos ignoram os conhecimentos prévios dos alunos.

Na pedagogia do pós- método o ensino é contextualizado e significativo para o aluno. Dessa forma, defende-se a ideia que o método precisa ser construído pelo próprio professor, pois ele é o profissional que melhor conhece seus alunos e seu contexto de ensino-aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2001).

Nessa perspectiva, as peculiaridades locais e as identidades dos alunos são de grande valia para a construção do conhecimento, pois partindo desses pressupostos, o aluno consegue atribuir maior significado ao novo conhecimento, ao partir de algo que está próximo da sua vivência/realidade (KUMARAVADIVELU, 2001). Desse modo, o pós-método dispensa métodos importados de outras localidades e prioriza a construção de métodos que surgem de interesses locais. Essa é também uma forma de exercer a autonomia docente que não depende de materiais produzidos por terceiros.

O pós-método é construído tendo como base três ideais: particularidade, praticidade e possibilidade. A particularidade diz respeito a compreensão de que cada contexto é único; A praticidade abrange uma relação dialética entre teoria e prática, em que o professor olha as teorias com criticidade e não subalternidade; é preciso refletir sobre essas teorias e entender o que é possível de ser realizada em cada contexto; por último, a possibilidade permite que o professor e os alunos reflitam sobre sua posição social e relações de subalternidade sofridas por eles, com o intuito de compreender as relações de poder, seus interesses e influências na sociedade (KUMARAVADIVELU, 2001).

Os ideais da pedagogia do pós- método possuem relação com a de professor reflexivo (FREIRE, 1996) que é aquele professor que reflete sobre sua prática com o intuito de aperfeiçoá-la, identifica o que não funciona e procura soluções para melhor a aprendizagem dos alunos.

O professor da pedagogia do pós-método e da abordagem freiriana é um professor autônomo que não depende de materiais e métodos construídos em outras localidades, pois condições são ofertadas para que ele se sinta capaz de construir o seu material, o seu método, direcionado as peculiaridades do contexto de ensino. Segundo Canagarajah (apud CAMERON; BLOCK, 2002) essa é uma forma de empoderamento do professor e do seu contexto de não

ficar dependente de materiais de outros locais, mas se sentir capaz de produzir o seu próprio método.

## **4 Análise de dados**

Após a revisão de literatura das seções anteriores, trazemos agora os dados que foram gerados durante a pesquisa, buscando compreendê-los e analisá-los diante das teorias discutidas.

### **4.1 A escola e sua proposta curricular**

Atualmente as práticas de ensino dessa instituição estão acontecendo no formato de ensino remoto, tendo em vista o contexto pandêmico. Considerando as condições de acesso desses alunos, o único meio encontrado para dar continuidade às práticas de ensino foi através do aplicativo *whatsapp*. Essas aulas acontecem uma vez por semana, mais especificamente na sexta-feira, em que os professores fazem o envio das atividades juntamente das orientações necessárias e aguarda a devolutiva dos alunos.

Como dois professores são responsáveis pela disciplina de língua inglesa nos anos iniciais, Fábio ficou responsável pelas turmas de 1º e 2º ano, enquanto Júlio ficou com as turmas de 3º, 4º e 5º ano.

Júlio é graduando do curso de pedagogia e encontra-se no 8º período. Fábio ingressou há pouco tempo nos cursos de pedagogia e

de educação física. Em relação ao conhecimento de língua inglesa, ambos os professores informaram ter realizado o curso oferecido pelo estado de Pernambuco, do programa ganhe o mundo (PGM) e alguns cursos livres de curta duração.

A proposta curricular que rege o ensino de língua inglesa nos anos iniciais dessa escola foi construída em 2017 pelo professor de língua inglesa daquela instituição, hoje sendo o atual coordenador municipal de educação. O documento traz uma discussão sobre a pedagogia de Paulo Freire. Nessa proposta estão explícitos alguns temas sugeridos para serem trabalhados do 1º ao 5º ano. Isso, pois segundo a proposta, o professor tem a autonomia para reorganizar e adaptar a proposta para o contexto dos alunos.

Ao questionarmos os professores Fábio e Júlio se eles seguem os conteúdos estipulados pela proposta, eles responderam que não. A justificativa de ambos os professores foi o fato de que os conteúdos seriam complexos para os alunos, considerando o contexto atual de ensino e de todas as implicações impostas pela pandemia. Eles salientaram que essa proposta não condiz com a realidade agora vivenciada por eles e pelos alunos.

Apesar dessas colocações dos professores, foi possível identificar nas atividades disponibilizadas por eles, alguns conteúdos

que estavam presentes nessa proposta. São esses destacados na cor azul nas figuras 1 e 2<sup>33</sup>.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
My family	Back to school	Making new friends, meeting old ones	The hours	Around the world
Animals	Colors and shapes	Let's go shopping, shall we?	Numbers	American and Brazilian cities
Colors and numbers	The farm	Friends and family	The calendar Personal pronouns	Going around
Jobs	Wild animals	Food and drink	The farm	My neighborhood
My body	Pets	Camping outdoors	Demonstrative pronouns	Home sweet home
Clothes and toys	Transportation	Season activities	Colours	Household chores

**Figura 1:** Tabela de conteúdos da proposta curricular

**Fonte:** Elaborada pelos autores

4º ano	5º ano
Jobs and occupations	Supermarket
Body and health	Important dates
The weather	School objects
Music	Stop content (retomada de conteúdos)
Days of the week	Verb to Be
Months of the year	Months of the year
The seasons	The Seasons
School objects	Demonstrative pronouns – singular and plural
	Plural Nouns
	The Beach
	Numbers
	Sea Animals

<sup>33</sup> Foram destacados apenas os conteúdos que estavam de acordo com a proposta seguindo os critérios de tema e ano escolar indicado.

	Personal pronouns
	The farm
	Professions

**Figura 2:** Tabela de conteúdos da proposta curricular

**Fonte:** Elaborada pelos autores

Partindo do pressuposto de que essa proposta foi construída seguindo os ideais da pedagogia de Paulo Freire, que valoriza a autonomia do professor e considera as identidades locais do contexto de ensino, o intuito, segundo a proposta, é fazer com que o professor adapte ao contexto vivenciado.

Dizer simplesmente que a proposta não “serve” para o contexto atual é desconsiderar as discussões feitas nesse documento sobre a autonomia docente. É perceptível uma certa carência em relação à formação desses professores, tendo em vista que o professor Júlio ainda está se graduando no curso de pedagogia e o professor Fábio iniciou sua graduação nos cursos de pedagogia e de educação física.

Ao mesmo tempo, consideramos essa atitude dos profissionais também como uma forma de resistência em meio a tantas imposições de documentos que não foram construídos por eles, como os documentos oficiais que são construídos por terceiros e aplicados em diversos contextos. Ao observarem a proposta, essa pode ter sido a visão dos docentes, além de não enxergarem os conteúdos como viáveis de serem trabalhados no contexto vivenciado.

É interessante observar que mesmo que não exista uma legislação que regule as práticas de ensino de uma língua estrangeira nos anos iniciais, o professor pioneiro do projeto decidiu construir esse documento a fim “legitimar” suas práticas de ensino, mesmo que não exista uma iniciativa governamental. Ao construir a proposta, o professor pensou nas possibilidades e limitações do seu contexto, trazendo no documento sugestões e indicações como uma perspectiva norteadora e não impositiva.

#### **4.2 Perspectivas dos professores sobre suas práticas docentes**

Tanto o professor Júlio, quanto o professor Fábio consideram o ensino de língua inglesa nos anos iniciais uma base para o ensino nos anos finais do ensino fundamental. O professor Fábio destacou essas práticas de ensino à mobilidade social e maiores oportunidades no mercado de trabalho. Ele falou que quanto mais cedo as crianças tiverem contato com uma língua estrangeira, melhor será sua aprendizagem. Em suas palavras, Fábio salientou que “*o ensino de inglês ajuda no desenvolvimento psicológico para a expansão de vocabulário nas crianças para a melhor aprendizagem e captação de mensagens que o cérebro pode adquirir*”

Essa concepção do professor Fábio está atrelada à ideia de aquisição de língua discutido por Krashen (1985 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006). O processo de aquisição de uma segunda língua seria comparado àquele em que a criança aprende a

língua materna e que está sujeito às influências do contexto, não tendo consciência desse processo como algo voluntário. O professor Fábio demonstra em sua fala acreditar que esse processo seria possível de acontecer mais exclusivamente na infância, nos primeiros anos de vida.

Em relação às práticas remotas do ensino de língua inglesa nos anos iniciais, Júlio afirmou que não são práticas proveitosas em meio a tantas dificuldades causadas pela pandemia que coloca diversos obstáculos na realização dessas práticas de ensino e limita as possibilidades de atuação docente.

Ao compararmos as narrativas desses dois professores, Fábio demonstra mais aceitabilidade e entusiasmo ao realizar essas práticas, especialmente, se considerarmos que em toda pergunta da entrevista ele direcionava suas respostas às contribuições dessas práticas. Júlio, ao contrário, focaliza mais nas dificuldades que o ensino remoto traz.

Ambos os professores consideram que a aprendizagem está atrelada ao nível de envolvimento do aluno, sendo assim, aqueles que melhor se engajam nas aulas, conseqüentemente tem um melhor desempenho em relação aos outros.

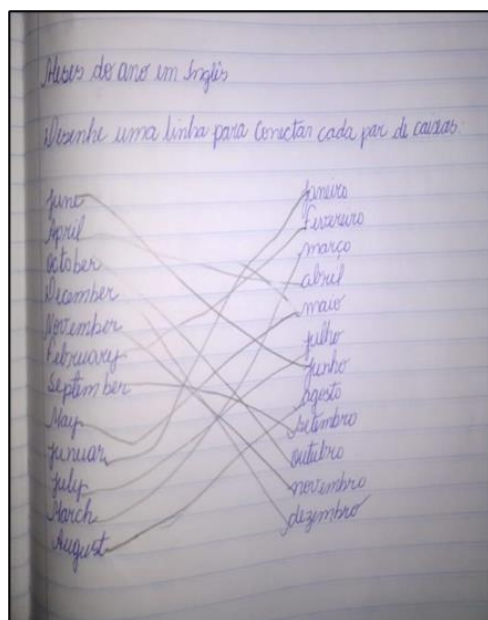
Além disso, os professores demonstraram preocupação com os alunos que não conseguem ter acesso às aulas remotas por condições socioeconômicas. No entanto, eles estão satisfeitos com as devolutivas dos alunos que conseguem participar das aulas e

consideram que eles conseguem aprender, mesmo que esse nível de aprendizagem não atenda as expectativas dos professores.

### 4.3 Ludicidade e conhecimentos prévios

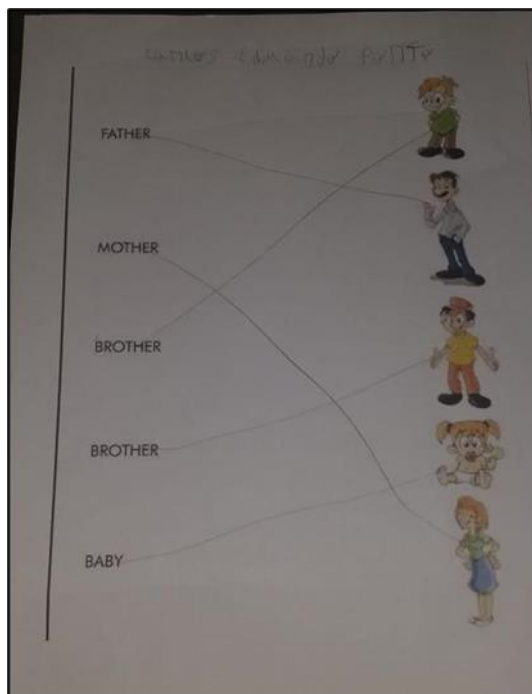
Observamos através das atividades do professor Júlio que uma das estratégias utilizadas por ele foi a associação entre elementos da língua inglesa e da língua portuguesa (FIGURA 3), mas também é possível observar que a associação também acontece em algumas atividades a partir da de figuras e elementos da língua inglesa (FIGURA 4).

**Figura 3:** Atividade sobre os meses – 2º ano



**Fonte:** Atividade disponibilizada pelo professor Júlio

**Figura 4:** Atividade sobre família – 2º ano



**Fonte:** Atividade disponibilizada pelo professor Júlio

Na figura 3, temos uma atividade de relacionar sobre os meses do ano. Segundo a proposta curricular da escola, esse conteúdo deveria ser vivenciado somente no 4º ano, porém essa atividade foi realizada no 2º ano. Nessa atividade as crianças precisam fazer a associação entre palavras na língua inglesa e palavras na língua portuguesa. Para responder à atividade, as crianças se apoiam em princípios da tradução em que os meses na

língua inglesa são consultados através do conhecimento que as crianças têm dos meses na língua materna.

Já na figura 4 é possível observar outro tipo de associação que agora acontece entre palavras na língua inglesa e figuras. Essa atividade foi realizada no 2º ano e está trabalhando o vocabulário de família. A presença de imagens na atividade colabora para que as crianças consigam estabelecer maiores relações com a língua inglesa, associando a palavra na língua inglesa diretamente com a imagem e sem intermédio com a língua materna.

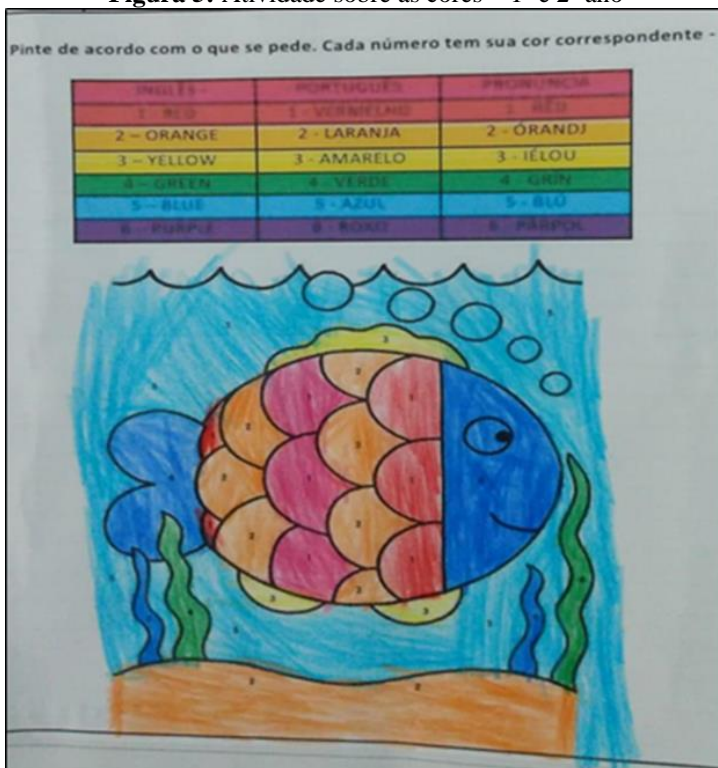
Ao questionarmos o professor Júlio sobre o uso recorrente dessa técnica nas atividades, ele nos informou que essa foi a forma que encontrou de realizar as atividades na língua inglesa no formato de ensino remoto. A falta do contato direto com o professor, colocou os pais e responsáveis como “consultores” dos alunos para realizarem as atividades. No entanto, essa língua é desconhecida pelos pais que não obtêm êxito para explicar aos seus filhos algo que eles não sabem. Dessa forma, o professor Júlio justifica que essa técnica é a que ele considera mais viável, tanto de ser compreendida, como realizada.

Com isso, pode-se perceber uma mudança/adaptação nas técnicas utilizadas por esse professor, seja propondo atividades mais simples e ou até incluindo os enunciados das questões na língua inglesa para garantir a compreensão dos pais e alunos. Se em um momento ou outro ele se apoia no método da gramática e tradução,

isso se justifica pela própria necessidade do contexto e não de uma forma impositiva de métodos que partem de outros locais. O professor constrói sua prática baseada na necessidade do contexto e dos seus alunos.

Nas atividades do professor Fábio, direcionadas para o 1º e 2º ano, também identificamos uma preocupação com a compreensão dos pais e alunos pela presença de enunciados em português e até elementos da própria atividade como na figura 5.

**Figura 5:** Atividade sobre as cores – 1º e 2º ano



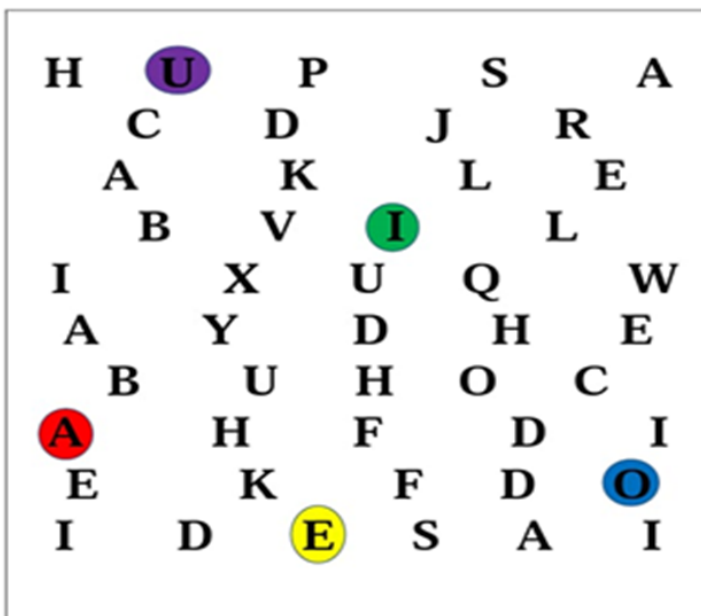
**Fonte:** Atividade disponibilizada pelo professor Fábio

Nessa atividade, as crianças precisam seguir os números presentes na imagem do peixe e pintar da cor indicada na tabela. É interessante observar nessa atividade que o professor apresenta as cores na língua inglesa, na língua materna e também na forma como é pronunciada. Demonstrando uma preocupação do professor em subsidiar meios que façam com que os alunos tenham contato com as formas orais da língua, mesmo no contexto pandêmico.

Essa sensibilidade também é constatada na figura 6. Para além de se trabalhar somente leitura, o professor Fábio nos informou que consegue trabalhar a habilidade de compreensão auditiva (*listening*) a partir dos recursos oferecidos no aplicativo do *whatsapp*. Ele relatou que nessa atividade ele gravava a pronúncia das letras em inglês e a tarefa dos alunos era circular à letra correspondente na atividade.

**Figura 6:** Atividade sobre as letras – 1º e 2º ano

- CAÇA-VOGAIS -  
- ENCONTRE E CIRCULE AS VOGAIS -



Fonte: Atividade disponibilizada pelo professor Fábio

A ludicidade é um ponto marcante nessas duas atividades. Em entrevista, o professor Fábio nos informou que essa tem sido sua principal técnica, justamente pela intenção de chamar a atenção dos alunos e motivá-los de certa forma a continuar realizando as atividades no ensino remoto.

Além disso, o professor Fábio utiliza nessas atividades os conhecimentos prévios dos alunos, trabalhando com elementos já

conhecidos pelos alunos na língua inglesa como as cores, números e letras. Dessa forma, ele tenta estabelecer uma ponte entre as duas línguas, em que uma delas acaba apoiando a aquisição do conhecimento na outra. Ao mesmo tempo, utilizar elementos já conhecidos pelas crianças em sua língua materna tornaria a aprendizagem mais significativa e mais próxima da criança.

Os princípios do método da gramática e tradução nessas atividades apontam para uma pedagogia mais tradicional, no entanto, esse método é utilizado pela própria necessidade da realidade e não como uma imposição.

Todavia, as práticas docentes desses professores também apresentam princípios da pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001) e da abordagem freiriana (FREIRE, 1996). Isso é constantemente evidenciado quando os professores adaptam as atividades, se aprimoram de novas técnicas e se questionam, antes de levar qualquer coisa para os alunos, se aquilo é viável de ser realizado, antecipando as dificuldades que podem surgir até para a compreensão das atividades.

Outro ponto é o fato de sempre estar partindo de algo que já é de domínio dos alunos, como nas atividades do professor Fábio, colaborando na aquisição do conhecimento de modo que está valorizando os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e ao mesmo tempo dando significado ao novo, traçando uma ponte entre as duas línguas.

Algumas dessas atividades apresentam mais elementos dos métodos centrados na língua (KUMARAVADIVELU, 2006), como na figura 6, em que o aluno ouve as letras pronunciadas pelo professor e circula na atividade sem atribuições de sentidos e significados.

Porém, outras são mais direcionadas para os métodos centrados no aprendiz (KUMARAVADIVELU, 2006). Isso pode ser constatado através das atitudes desses professores de pensarem inicialmente no contexto pandêmico, nas condições de acesso dos alunos para somente depois pensar em conteúdos e atividades. O aluno é sempre tomado como ponto de partida.

### **Considerações finais**

A partir das discussões e dos dados apresentados, é perceptível que os professores tiveram que adaptar suas práticas de ensino, encontrar estratégias, reinventar suas metodologias e mudar suas técnicas às condições de acesso dos alunos e ao contexto no geral.

As técnicas dos professores se modificaram em meio às necessidades do contexto. Com isso, eles precisaram propor atividades mais simples de serem compreendidas e realizadas, pois os pais/responsáveis possuem dificuldades em auxiliar seus filhos nas atividades de língua inglesa.

Notamos que as práticas docentes desses professores são direcionadas pelas necessidades e viabilidades do próprio contexto. Tudo que utilizam é sempre pensado nas possibilidades de concretização pelos alunos, suas técnicas partiram de demandas da instituição nesse contexto e suas ações são sempre pensadas a partir do local.

Por fim, consideramos a necessidade de mais discussões acerca do ensino de línguas nos anos iniciais e da regulamentação dessas práticas de ensino, a fim de promover um direcionamento das práticas docentes e de mais recursos destinados a essa área, mais especificamente.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**. 2nd. ed-27-52. 2000

BLOCK, D. CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. First published in 2002 by Routledge 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. TESOL QUARTERLY Vol. 35, No. 4, Winter 2001.

KUMARAVADIVELU, B. (2006). **Understanding language teaching: From method to postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2006

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: **O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITE, M. **Práticas de ensino de língua inglesa nos anos iniciais de uma escola pública em um contexto pandêmico: narrativas de professores de inglês sobre suas práticas docentes**. Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Garanhuns. 87 p. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012

PENNYCOOK, A. 1989. **The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching**. TESOL Quarterly 23 (4): 589-618.

ROCHA, C. H.; et al. **Educação linguística na infância: em defesa do direito à formação cidadã e à aprendizagem de línguas nos anos iniciais da educação básica brasileira**. 22 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17LPvcoi6pY8qlqq5xxfFVag7bOHsiJ8v/view>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

SANTOS, K. S., *et al.* **O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo**. Fundação Educacional Jayme de Altavila, Centro Universitário CESMAC. Ciência & Saúde Coletiva, 25(2):655-664, 2020.

## **REINVENTANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO**

**REMOTO:** Metodologias de professores de inglês nos anos iniciais de uma escola pública

Michele de Matos Leite  
Oseas B. Viana Júnior

### **RESUMO**

Diante da pandemia do Covid-19, os professores tiveram que lidar com diversos desafios para tornar possível a continuação das práticas de ensino. Com isso, foi fundamental para os professores procurar estratégias e adaptar suas práticas de ensino ao contexto atual. O presente estudo é uma pesquisa de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2012) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995) que teve como objetivos caracterizar as metodologias utilizadas por dois professores de língua inglesa que atuam nos anos iniciais em uma escola pública no município de Angelim, assim como identificar as concepções dos professores sobre o ensino de língua inglesa. Para atingir os objetivos da pesquisa, utilizamos como categorias de análise os métodos e abordagens do ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2006), bem como os conceitos de abordagem, método e técnica (BROWN, 2000) tomando como instrumentos de geração de dados algumas atividades disponibilizadas pelos professores e uma entrevista semiestruturada realizada com eles. Após realizada a triangulação e análise dos dados, constatamos que as práticas docentes desses professores aproximam-se da pedagogia do pós método (KUMARAVADIVELU, 2001) e da pedagogia crítica (FREIRE, 1996), levando em consideração que o contexto, as condições e os conhecimentos dos alunos foram tomados como pontos de partida nessas aulas.

**Palavras-chave:** Práticas docentes; Contexto pandêmico; Língua inglesa; Anos iniciais.

**REINVENTING TEACHING PRACTICES IN REMOTE  
TEACHING: Methodologies of English teachers in the early years  
of a public school**

**ABSTRACT**

In the face of the Covid-19 pandemic, teachers have had to deal with several challenges to make it possible to continue teaching practices. Thus, it was essential for teachers to seek strategies and adapt their teaching practices to the current context. This study is a qualitative research (LUDKE; ANDRÉ, 2012) of ethnographic nature (ANDRÉ, 1995) that aimed at characterizing the methodologies used by two English language teachers who work in the early years in a public school in Angelim, as well as identifying the teachers' conceptions about teaching English. To achieve the research objectives, we used as categories of analysis the methods and approaches of language teaching (KUMARAVADIVELU, 2006), as well as the concepts of approach, method, and technique (BROWN, 2000) taking as instruments of data generation some activities provided by the teachers and a semi-structured interview conducted with them. After triangulating and analyzing the data, we found that the teachers' teaching practices are close to post-method pedagogy (KUMARAVADIVELU, 2001) and critical pedagogy (FREIRE, 1996), considering that the context, the conditions, and the students' knowledge were taken as starting points in these classes.

**Keywords:** Teaching practices; pandemic context; English language; Early years.

# **REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS MULTIMODAIS PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS**

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),  
Mestra em ensino pela Universidade do Rio Grande de Norte (UERN), E-mail:  
adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

Diones Bezerra de Souza

Graduando em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de  
Campina Grande (UFCG). E-mail: dionesmacena10@gmail.com

Luana Ferreira de Araújo Silva

Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de  
Campina Grande (UFCG); E-mail: lufas849@gmail.com

## **1 Introdução**

A comunicação humana ocorre tanto pela convenção de signos linguísticos como em função da organização desses signos para a composição de gêneros textuais que medeiam a prática comunicativa. Essa organização textual flexível, que traz as informações dispostas de maneira a favorecer a comunicação de

pessoas em dado momento histórico e em função da finalidade interativa é chamada de gêneros textuais.

Os gêneros textuais são compostos por semioses, marcas tipográficas, entonações e outros recursos que precisam ser decodificados para que haja a comunicação. Assim, esses textos que podem ser construídos na perspectiva da multimodalidade – que envolvem vários modos de produção da escrita - estão cada vez mais presentes nas práticas sociais pós-modernas. Esses textos multimodais podem ser encontrados tanto a escrita quanto a fala e são compostos por sons, imagens em movimento, cores, gestos, entonações, entre outras manifestações da linguagem.

Além da multimodalidade presente nos textos, os leitores podem se deparar com textos escritos, impressos ou digitais, que se associam a distintas formas de representações e finalidades de uso. Essas formas de produção da mensagem são cada vez mais evidentes com os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tendo em vista que, através dela, é possível ter acesso, com maior facilidade, às informações que acontecem ao redor do mundo, além de permitir o contato com várias interpretações da mensagem, seja por meio da explicitação da opinião do enunciador, pelo trecho do texto selecionado para a publicação ou pela abordagem na qual determinado fato foi captado pelos aplicativos digitais.

Assim, os novos modos de produzir e consumir informações na atualidade, em especial nos meios digitais, abrem caminhos ao ensino, à pesquisa e à análise das novas práticas de comunicação. Através das ferramentas digitais, muitas pessoas podem acessar conteúdos envolvendo diversas áreas tais como: o ensino, a política, a jornalística, a vida corriqueira, entre outras que despertam o seu interesse e ainda podem escolher, entre os diferentes gêneros textuais e formatos digitais, aqueles que se adequam às suas preferências de leitura. Essas preferências podem envolver em maior ou menor grau, a recorrência da imagem, a predominância do texto (escrito, impresso ou disponível nas mídias digitais), do audiovisual ou de outras construções de texto possíveis no meio digital.

Esta multiplicidade de elementos que ocorrem simultaneamente na produção de gêneros textuais viabilizados pelos mecanismos fornecidos pelas tecnologias, proporcionou a confecção de conteúdos pedagógicos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos discentes de diferentes níveis e etapas de ensino. Contudo, observamos que a linguagem empregada com maior incidência no contexto atual são textos que relacionam o escrito e a imagem formando, desse modo, textos multimodais.

Diante do exposto, objetivamos discutir o trabalho de interpretação do texto multimodal na aula de português de forma que ele ultrapasse os limites do código linguístico. Para isso, elencamos

como objetivo argumentar sobre o uso de textos multimodais para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, a partir de uma prática pedagógica que evidencie os multiletramentos.

O artigo está organizado em três seções: a primeira, que se subdivide em duas subseções em que, primeiramente, discutiremos sobre a multimodalidade e tecnologias, com base nas contribuições da Dionísio (2005), Kress e Van Leeuwen (2001); Van Leeuwen (2011), Marcuschi (2010), Barbosa, Araújo e Aragão (2016); em seguida, abordaremos o letramento e os multiletramentos na perspectiva de Soares (2009), Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), Rojo (2015) e Rojo e Moura (2012). Na segunda seção, argumentaremos sobre o uso dos gêneros multimodais no ensino médio e, para isso, adotaremos os estudos de Marcuschi (2010), Ribeiro (2016), Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Para concluir, analisaremos, de acordo com a teoria da Koch e Elias (2006) e dos pesquisadores supracitados os aspectos multimodais em três gêneros: uma charge sobre a manifestação sobre a atuação o Presidente da República, Jair Bolsonaro, uma tira sobre a educação e um infográfico que aborda os efeitos do álcool. Em seguida, indicamos as etapas de trabalho de escrita desses textos baseados em Tomich (2008). Diante disso, destacamos nas considerações finais que é oportuno agregar as novas tecnologias ao

ensino dos gêneros multimodais, tendo em vista que corrobora para os multiletramentos e, dessa maneira, amplia as suas possibilidades de leitura nas diferentes esferas da vida.

## **2 Multimodalidade e multiletramentos: a contribuição das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem**

Abordar a multimodalidade presente nos textos, especialmente na atualidade, implica em falar sobre os conhecimentos socialmente construídos nas práticas sociais de uso da língua e suas interlocuções com as diferentes linguagens. Nesse sentido, ao discutir a presença de vários modos de produção da mensagem que são evidenciadas, principalmente, com o advento das mídias digitais, implica em discutir sobre as escolhas pessoais e as convenções sociais para a produção de gêneros textuais nas mais diversas atividades humanas. Diante disso, iniciamos a nossa discussão, abordando a relação entre a multimodalidade e a tecnologia digital.

### **2.1 Multimodalidade e as tecnologias digitais**

A comunicação humana ocorre, prioritariamente, por enunciados orais e escritos, entretanto, nesse processo, podemos

utilizar outros recursos que possibilitam a construção de mensagens, tais como: gestos, imagens em três dimensões (3D), *emoticons*, sons, expressões faciais, entre outros mecanismos semióticos que, juntos, configuram-se como uma ação multimodal (DIONISIO, 2005, MARCUSCHI, 2010).

Assim, a escola deve desenvolver habilidades necessárias para a interação em diferentes espaços tendo em vista que estamos, constantemente, em busca de novos aparelhos eletrônicos que permitam acessar as novidades disponíveis no espaço virtual. Curtir fotos, vídeos, baixar ou reproduzir músicas são ações realizadas no meio digital que envolvem os gêneros multimodais e que apresentam múltiplas possibilidades de produção e leitura, por isso, as práticas de uso desses textos precisam estar presentes nas atividades de ensino de Língua Portuguesa.

Para esse trabalho de construção de texto, a TDIC tornou-se atrativa por proporcionar à pesquisa sobre a produção de texto, bem como ao ensino propriamente dito, uma aproximação entre as práticas cotidianas de construção e socialização de informações e as ações escolares. Desse modo, podemos afirmar que a evolução tecnológica favoreceu à criação de ferramentas didáticas digitais que corroboram para a produção e ensino de gêneros textuais multimodais na escola, assim como pontuou Rojo e Moura (2012).

Ao abordar o percurso histórico do termo multimodalidade, Van Leeuwen (2011) afirma que ele foi empregado, primeiramente, como um conceito do domínio da medicina, pelos psicólogos, e foi utilizado com o objetivo estudar as diferentes percepções dos pacientes sobre as imagens coloridas que mediavam a avaliação psicológica. O autor acrescenta que, com o passar do tempo, esse termo se modificou e ganhou destaque em campos de estudo como a Linguística Textual e, posteriormente, na Linguística Aplicada e na Análise do Discurso.

À luz da Semiótica Social, de Kress e Van Leeuwen (2001) explicam que a multimodalidade faz parte da comunicação social entre os sujeitos, pois esse evento semiótico, no qual há o uso de linguagens verbais e não verbais, da norma culta e/ou não culta, articula-se como uma ação multimodalizada para a produção de sentidos. Porém, para que isso aconteça é necessário que todos os participantes do evento comunicativo articulem suas ideias, coloquem-nas em pauta, compartilhem seus conhecimentos, porque cada um deles têm experiências diferentes e, conseqüentemente, esses saberes têm influência sobre as suas leituras.

Na visão dos autores supracitados, as pessoas fazem uso de representações textuais para emitirem mensagens, logo, eles utilizam múltiplas formas (como imagens e textos) e recria-os usando os recursos semióticos como tipografia, letras coloridas, ilusões

ópticas, para produzir outros sentidos. Corroborando com os autores, Barbosa, Araújo e Aragão (2016), imbuídas na perspectiva de Halliday, afirmam que a multimodalidade, a interligação desses modos de produção da mensagem, é um elemento que promove a ampliação da linguagem, porque, para o autor, o semiótico presente nos diferentes modos de produção contribuem para a consolidação das significações expressas em uma mensagem.

Dionísio (2005, p. 60) afirma que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. Em face do exposto, a autora postulou que o comportamento dos sujeitos - a saber, as ações sociais praticadas no cenário social - são fenômenos multimodais e, por isso, os gêneros textuais orais e escritos também são influenciados por eles. Sendo assim, podemos constatar que a multimodalidade é uma possibilidade pertinente na composição de textos por envolver a mesclagem de letras e sons, imagens e movimentos na construção de sentidos. Por isso, esse modo de produção de textos, se esclarecido e produzido na escola, pode colaborar para a prática de letramentos em situações comunicativas promovidas na escola e fora dela.

Uma das mídias em que circulam textos multimodais é a *internet*, haja vista que neste espaço digital é possível encontrar aplicativos que possibilitam a edição de fotos, vídeos, áudios, de

maneira a permitir a criação e a divulgação de mensagens na sociedade de forma rápida e abrangente.

No contexto da escola, por exemplo, são utilizados vários recursos midiáticos como computadores, *tablets* e *smartphones* em pesquisas para a elaboração e ministração de aulas nas quais os docentes podem utilizar *slides*, jogos didáticos, vídeos para trabalhar o conteúdo previsto para determinada aula. Por meio das TDICs, o docente pode ampliar o uso de recursos semióticos e planejar a abordagem de determinado conteúdo de forma que, além de estimular a relação dos efeitos multimodais - como o tamanho da letra em um cartaz, o uso de cores, sons, imagens em movimento – permita a ampliação das capacidades de leitura do estudante.

Neste prisma, Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p. 631) ao se reportar das ideias de Kress e Van Leeuwen (2006), explicou que “[...] a educação produz cidadãos não letrados quando prioriza informações verbais em vez de ensiná-los a produzir e ler textos que combinem os diversos modos, ou seja, não promovem multiletramentos que atendam às exigências desse novo contexto social”.

Desse modo, ao abordar os gêneros multimodais é necessário discutir sobre os multiletramentos, em outras palavras, refletir sobre as práticas sociais envoltas na produção e divulgação desses textos em função das mídias, públicos, objetivos e gêneros textuais, de

maneira a formar leitores com capacidade de entender a significação promovida pelos signos linguísticos e pelas linguagens que se relacionam à língua no processo de construção dos textos.

## **2.2 Multiletramentos**

Antes de definir o termo multiletramentos, é relevante falar sobre o letramento que, de acordo com Soares (2009), compreende as práticas sociais de uso da leitura e da escrita e, conseqüentemente, está inserido no contexto da multiplicidade de culturas, políticas, tecnologias e economias vivenciados pelos indivíduos em dada organização social. A autora acrescenta que, no Brasil, o termo letramento foi mencionado por Mary Kato, em 1986, em sua obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, como uma dimensão da leitura e da escrita que se associa à alfabetização. Em 1998, Leda Verdiani Tfouni lançou o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* no intuito de ampliar a definição de letramento. Esse livro visou contribuir para a discutir a diferença e a relação do termo supracitado com o conceito de alfabetização.

O termo multiletramentos, conforme apresentam Barbosa, Araújo e Aragão (2016), ganhou destaque a partir das discussões do *New London Group*, ao abordar as mudanças sociais no uso das

tecnologias digitais, nas práticas pedagógicas, no exercício da cidadania e os efeitos da globalização nos usos sociais da leitura e da escrita. Essa perspectiva nos faz refletir sobre a questão de ampliar o entendimento acerca do termo letramento, pois, com o avanço das tecnologias digitais surgem novas demandas para o produtor e o leitor do texto, seja nas habilidades requeridas para a elaboração ou ao acesso às informações nele veiculadas.

Logo, as habilidades de ler e escrever nessas mídias precisaram ser ressignificadas, dado que é preciso novos letramentos para interpretar as novas formas de produção de uma mensagem mediadas pela tecnologia. Para isso, é pertinente ter o domínio tanto da linguagem verbal, quanto de outras manifestações da linguagem que existem na modernidade, com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura dos textos que estão materializados no papel (escritos e impressos), bem como aqueles presentes no meio digital. Esse trabalho com o texto, quando realizado na escola, permite desenvolver habilidades e competências que possibilitam ao estudante ler o mundo, a sociedade, enfim, as múltiplas semioses que estão ao seu redor.

Rojo e Moura (2012) discorrem que os multiletramentos abrangem a multiplicidade semiótica que os indivíduos, de diferentes culturas, usam para se expressar, logo, as duas faces do letramento são a multimodalidade e a multiculturalidade. Os autores

salientam ainda que, na contemporaneidade, nos deparamos com textos híbridos<sup>34</sup>, vernaculares, de diferentes campos do conhecimento e utilizados para várias finalidades, a exemplo dos populares, eruditos, coloquiais, entre outros.

Em complementaridade, Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 41) afirmam que “Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se materializa através das linguagens”. Contudo, Rojo (2015) pontua que o ensino de Língua Portuguesa ainda se baseia, da cultura da linguagem culta, sem levar em conta os inúmeros letramentos que circulam neste mundo multimodal. Desse modo, a autora ressalta a urgência do trabalho com os gêneros textuais utilizados no dia a dia, como também de outros gêneros pertencentes à cultura de massa de maneira que os leitores possam extrair os vários significados implícitos e explícitos presentes no texto.

A partir disso, entendemos que a multimodalidade funciona como um componente linguístico que permite ao professor trabalhar inúmeros gêneros textuais no espaço escolar com os alunos, desenvolvendo multiletramentos. Portanto, a seguir, discutiremos o

---

<sup>34</sup> Gêneros textuais formados com a influência de outros gêneros (MARCUSCHI, 2010).

trabalho da multimodalidade em aulas de Língua Portuguesa em turmas do ensino médio.

### **3 Gêneros multimodais no ensino médio**

No ensino de Língua Portuguesa, os gêneros textuais são selecionados pela BNCC (BRASIL, 2017) de maneira que os estudantes possam aprender seus formatos, finalidades e intersecções com outros textos, a fim de ampliar a possibilidade de interpretá-los e escrevê-los. Esses textos circulam entre os discentes de várias formas, em atividades didáticas ou em interações realizadas fora da escola e podem envolver a modalidade escrita, oral, imagética, audiovisual entre outras. Afinal, quem nunca produziu um bilhete, um poema, uma paródia, fez uma encenação teatral ou teve contato com outro gênero textual em sala de aula no ensino fundamental?

Apesar de ser comum relembrar experiências de trabalhos com textos variados, a discussão sobre o uso de textos multimodais nas práticas de ensino foi evidenciada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) que propuseram uma mudança no ensino de língua materna. Anteriormente às orientações propostas nesse documento, o ensino de línguas que era pautado em paradigmas, a saber, um ensino

pautado em regras gramaticais, meras classificações de frases fora do seu contexto, o que não contribuía para a reflexão da língua em uso.

Com os PCNs, os docentes foram convidados a refletir sobre a abordagem do texto na sala de aula e a planejar as atividades educativas, evidenciando o potencial dos gêneros multimodais. De acordo com o documento supracitado:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Em relação aos gêneros prototípicos, Coscarelli (2007, p. 78) elucidou que “há textos que, prototipicamente, pertencem ao mesmo gênero, mas nem todo texto é um exemplar prototípico de um determinado gênero”. Para compreendermos essa informação, a autora exemplificou que existem poemas de vários tipos, com formas

e formatos diferentes, mas, ainda que eles sejam assim, e mesmo que se torne difícil de classificá-los, eles continuam sendo poemas. Do mesmo modo, a carta prototípica que normalmente se inicia com uma saudação ao destinatário, tem um corpo onde o escritor apresenta suas ideias e informações pessoais, além de um fechamento em que ele se despede do destinatário. Para a autora, os elementos (abertura e fechamento) poderiam estar ou não presente nesse gênero, o que não impediria o texto de continuar sendo uma carta.

É relevante trabalhar esses gêneros em virtude desse conhecimento servir como base para que os estudantes entendam esses formatos de texto e suas intencionalidades para, em um momento posterior, internalizem os elementos que os permitam aprender a produzir outros textos do mesmo gênero com estrutura mais complexa. Sobre isso, Schneuwly e Dolz (2004) dizem que, nas atividades escolares, o emprego dos gêneros textuais têm como finalidade favorecer os alunos a compreendê-los e utilizá-los, incentivando-os, à ampliação do léxico, à análise do texto, à escrita, à leitura crítica e ao uso de outras linguagens em um determinado contexto.

A BNCC (2017) divide os movimentos de aprendizado da leitura e da escrita em competências e habilidades a serem desenvolvidas. No que se refere ao eixo da leitura do Campo

Jornalístico-Midiático propõe a habilidade (EF69LP02), que compreende a relevância de planejar atividades que permitam aos estudantes:

Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingle*, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros (BRASIL, 2017, p. 141).

Não obstante, Antunes (2009) enuncia que é importante que os alunos conheçam os variados gêneros que circulam na atualidade para que suas percepções sobre o conteúdo e o processo de produção dos textos, seus conhecimentos, o senso crítico, suas habilidades de compreensão, além do acervo cultural também se desenvolvam.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que, a partir das inovações no campo das tecnologias, a ampliação da mídia digital e o surgimento de novos aplicativos, é possível incorporar novas práticas de leitura e escrita nas atividades de ensino. Desse modo, as

TDICs favorecem o uso da criatividade e de atividades mais próximas das necessidades de interação presentes no dia a dia dos discentes, em razão dos professores poderem trazer para a sala de aula outros textos, além daqueles presentes no livro didático.

Sobre isso, Marcuschi (2010, p. 16) diz que:

[...] parte do sucesso das tecnologias deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Assim, o trabalho com esses textos, inseridos em mídias digitais, permitem analisar o conteúdo dele expresso em telas, a relação entre as imagens e as informações contidas nelas que são referentes ao contexto do conteúdo, além do uso de letras e efeitos especiais, a inserção de vídeos (em parte ou na totalidade), entre outras linguagens. O uso de textos construídos com essas linguagens pode deixar a aula dinâmica e atrativa, como também instigar os estudantes a participar ativamente e a compartilharem experiências mediadas pela abordagem da temática presente nos textos.

Entre os textos construídos na perspectiva da multimodalidade, citamos a charge, por exemplo, que são escritos

noticiosos, irônicos e de cunho argumentativo; as tiras, um tipo de História em Quadrinhos curta e o infográfico, que são textos formados por imagem e escrita e, geralmente apresentam cunho informativo. Por meio desses gêneros textuais, é possível instigar a imaginação dos estudantes de várias idades, já que a leitura pode ir além do texto escrito, tendo em vista que, no processo de significação, várias linguagens podem ser requeridas no processo de leitura.

É relevante explicar que mesmo havendo a inserção de textos multimodais, na sala de aula, conforme a orientação dos PCNs (BRASIL, 1998) e reafirmados na BNCC (BRASIL, 2017) ainda podemos encontrar na escola trabalhos com o texto pautado na perspectiva tradicionalista que pressupõe o uso de textos como pretextos para ensino da gramática normativa.

Conforme aborda Ribeiro (2016) há estudos acadêmicos que mostram a organização dos materiais didáticos utilizados nas aulas de português em que a abordagem tradicional é predominante. Sobre isso, a autora afirma que:

A maior parte das atividades apresentadas nos livros didáticos que adotamos nas escolas não abordam questões de leitura e produção textual que considerem, de um modo interessante, a imagem ou os textos multimodais. Isso não

parece um tanto desalinhado em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos? (RIBEIRO, 2016, p. 31).

Para a autora, essa é uma situação que prejudica o desenvolvimento das competências dos discentes. Notamos que a pesquisa da autora é posterior à publicação do PCN e anterior à BNCC (BRASIL, 2017), entretanto, acreditamos, assim como a autora, que é relevante discutir a inserção desses textos em sala de aula de modo que a abordagem de leitura crítica, ou seja, aquela que busca entender o contexto de produção, os objetivos, o público, os significados implícitos e explícitos formados pelas relações pelos diferentes modos de produção da linguagem.

#### **4 A multimodalidade em gêneros textuais: análise das possibilidades didáticas da tira, charge e infográfico**

A multimodalidade está presente em diferentes gêneros textuais, entretanto, nesse escrito, buscamos apresentar alguns elementos que precisam ser observados no processo de significação dos textos que podem ser abordados na aula de português. Para isso, selecionamos três textos – uma charge, uma tira e um infográfico - para ilustrar a multiplicidade de significados presentes na construção desses gêneros textuais multimodais.

#### **4.1 Gênero charge e as significações verbais e não-verbais**

Para Cavalcanti (2008), a charge é um gênero de teor humorístico que pode abordar diversas temáticas. Em complementaridade, Brandão (2018, p. 38) diz que a charge é um dos formatos das Histórias em Quadrinhos (HQ) que:

[...] pode ser considerada uma categoria jornalística e tem por finalidade satirizar, por meio de uma imagem, algum acontecimento atual. A palavra é de origem francesa e significa “carga”. A charge, geralmente, tem um efeito regional e é atrelada a algum fato relevante do momento. Muitas vezes o chargista faz uso da caricatura e pode ou não usar palavras [...].

Em consonância com o autor, Cavalcanti (2008) diz que, comumente, identificamos esse gênero textual voltado a discutir os aspectos sociais, econômicos e políticos à medida que faz menção a figuras públicas, com o objetivo de criticar e ironizar suas ações. O autor afirma ainda que a charge se caracteriza como um texto constituído por elementos verbais, não-verbais e sonoros (registrados em texto), que se mesclam para construir a informação e, por ter essas características, configura-se como um gênero textual multimodal.

Na Figura 1, há um exemplo de charge que tem como temática a manifestação contra o governo do presidente Jair Bolsonaro, realizado na Avenida Paulista, em São Paulo.

**Figura 1:** Protesto contra o Presidente da República.



**Fonte:** Facebook, desenhos do Nando, 2021.

Essa charge foi criada no ano de 2021, portanto, no contexto conturbador da pandemia da Covid-19, uma doença causada pelo vírus 2019-nCoV, que causa pneumonia aguda e apresenta altos índices de transmissividade e mortalidade (BELASCO, FONSECA, 2020). Essa situação sanitária pode ser notada pela presença de elementos visuais como o uso de máscaras e luvas pelos manifestantes, o distanciamento social marcado pelas setas

amarelas, bem como o recipiente de álcool em gel utilizado para higienização das mãos carregado pelos manifestantes, que são algumas das medidas preventivas contra esse vírus e que foram instituídas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Todavia, apesar desses elementos estarem presentes, a perspectiva central que o autor destaca é a revolta das pessoas com a gestão do atual presidente da república e a reivindicação do fim do seu governo.

Ao analisar a imagem, primeiramente, é necessário observar que os sujeitos estão nas ruas de uma determinada cidade reivindicando os seus direitos de *impeachment* e mudança do representante do país na presidência. Essa interpretação é possível em função do conhecimento social sobre a organização de uma manifestação pública, a leitura das expressões verbais descritas na vestimenta dos manifestantes, nos cartazes e nos gritos das pessoas que participam de casa (nas janelas) e daquelas que ocupam as ruas.

Nas placas e faixas identificamos atribuições dadas pelos manifestantes ao referido político expressas em adjetivos como “genocida”, “assassino”, “presidente miliciano” e “corrupto”. Nos dois primeiros adjetivos listados, notamos que um dos motivos do protesto é a falta de atenção às políticas públicas de combate à pandemia da Covid-19 e ao grande número de mortes no Brasil. Já nos dois últimos, identificamos questões relativas à forma de governar o país. Outro aspecto multimodal percebido é a escrita nos

cartazes, isto é, o formato das letras em caixa alta e a presença de imagem de uma pessoa sendo lançada de um determinado lugar em uma delas.

Retomando a análise das informações não verbais, é possível observar as expressões faciais dos homens e mulheres, dado que eles demonstram sentimentos de raiva e indignação. Ademais, o movimento do corpo, o posicionamento das mãos, que estão erguidas para o alto indica luta e reivindicação.

O texto traz ainda uma interlocução com outros textos (intertexto) característico das manifestações de *impeachment* da Presidente Dilma Roussef, representado pelo ato de “bater panela”, realizado por uma participante que acompanha, da janela, a manifestação.

Outro elemento multimodal que constatamos foi a representação da sonoridade que ocorreu de duas formas. A primeira está presente na representação da fala, nessa charge, utilizando a modalidade escrita da língua que pode ser identificada quando um homem e uma mulher, nas janelas das suas residências gritam “Fora Bolsonaro” e o tom da voz (grito) pode ser identificado pelo tamanho das letras utilizadas no registro da oralidade nesse escrito. Notamos ainda a presença da sonoridade no uso de onomatopéias para representar o som proveniente do bater de painéis “*péin, péin, péin*”.

Essas e outras significações podem ser construídas em atividades individuais e coletivas em diferentes momentos de ensino da Língua Portuguesa para mostrar a relação construída entre texto, imagem e conhecimento de mundo.

#### **4.2 A multimodalidade no gênero tira**

O gênero multimodal tira é um texto presente nos livros didáticos que contém enunciados curtos, signos linguísticos e não-linguísticos que estimulam o aluno à leitura. Elas estão empregadas tanto na mídia digital como na cultura impressa e está presente nos livros didáticos, em revistas, periódicos, e até mesmo nos vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De acordo com Brandão (2018), a tira configura-se em um dos formatos assumidos pela história em quadrinhos que se popularizou com a sua inserção entre os diversos gêneros textuais veiculados no jornal. Geralmente é apresentado com dois a cinco quadrinhos organizados na horizontal que contam uma história completa ou um capítulo de uma história seriada, em geral, elaborada com humor.

Na Figura 2, identificamos uma tira que aborda a educação. Nesse texto, a discussão é travada pelos personagens Mafalda e Manolito, criados por Quino.

**Figura 2:** Interpretação de texto – tira da Mafalda



**Fonte:** Quino, 1991.

Na tira presente na Figura 2, notamos, na produção do texto, a relação entre a imagem e as falas dos personagens. Essas, por sua vez, trazem marcas tipográficas que têm significado, a exemplo da palavra “péssimo”, presente no primeiro quadro, grafada em letra cursiva, representando a escrita da professora no caderno que o personagem Manolito tem em mãos. A diferença de tipografia é notada nesse trecho e no último quadro, quando a decepção de Manolito é expressa no tamanho das letras utilizadas na frase que finaliza a tira.

No âmbito da significação, é perceptível o humor característico do gênero ao lermos a afirmação de Manolito: “Mas

como fazer isto com um freguês?” Logo, identificamos que, com essa afirmação, o personagem está comparando a instituição educacional a um comércio em que a professora seria uma comerciante e o aluno um cliente leal. Entretanto, o que foi incompreendido pelo personagem é que não basta ir todos os dias à aula, é preciso entender e demonstrar esse conhecimento sobre o conteúdo ministrado para que tenha boas avaliações.

Com a análise inicial apresentada anteriormente, podemos notar a pluralidade de elementos da comunicação que podem ser trabalhados com esse gênero textual tira que envolvem a relação texto e imagem, as marcas tipográficas para a construção da significação, os traços paralinguísticos (como as expressões faciais e corporais) e seus efeitos na construção do sentido a exemplo do contexto, as marcas de humor, os significados explícitos, implícitos entre outros aspectos presentes no texto. Enfim, elementos multimodais (DIONISIO, 2005, MARCUSCHI, 2010) que requerem multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012, ROJO, 2015).

### **4.3 Aspectos multimodais no gênero infográfico**

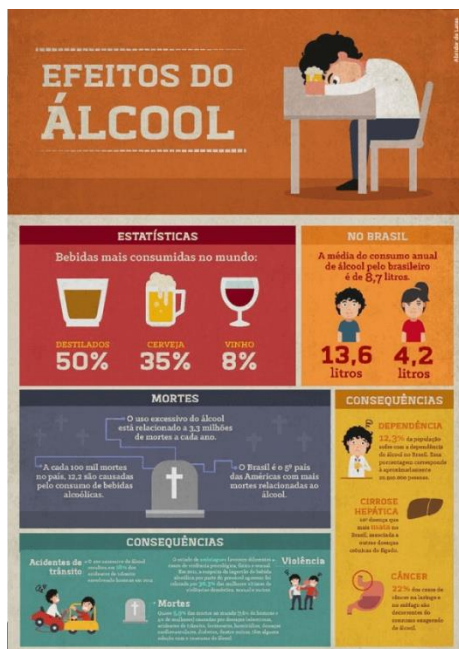
O infográfico é um gênero textual que tem como finalidade transmitir mensagens, melhor dizendo, reúne várias informações no decurso do emprego de elementos visuais, como desenhos, imagens,

gráficos, logotipos, entre outras. Ele possui várias semioses em sua composição, sobretudo, as verbais e as imagéticas e é usado na mídia jornalística, seja em divulgações científicas, notícias sobre determinados temas, reportagens, entre outras situações.

Nas palavras da Dionísio (2005), os infográficos são criações gráficas nos quais estão articuladas mensagens oriundas de um tema e é usado, predominantemente, para a informação. Assim, o criador do infográfico introduz efeitos semióticos que instigam os leitores a terem a curiosidade de saber o que está contido no texto e, para isso, organizam as informações, mas de maneira sucinta e atraente.

Na Figura 3, analisamos o infográfico cuja temática aborda os *Efeitos do Álcool* e suas consequências quando ele é ingerido de forma exagerada.

**Figura 3:** Efeitos do Álcool.



**Fonte:** <https://blog.lahar.com.br/marketing-de-conteudo/como-fazer-um-infografico/attachment/como-fazer-um-infografico-13-1/35>

O infográfico apresentado na Figura 3 tem como ideia central informar os efeitos avassaladores do álcool, quando ele é consumido exageradamente. De início, o próprio título enfoca o vocábulo *Álcool* ao utilizar o tamanho da letra maior que aquela utilizada no restante da frase. A finalidade do uso desse recurso é de chamar a atenção dos leitores para a ideia central do infográfico a fim de que eles se

<sup>35</sup> Acesso em: 22 fev. 2021.

sintam instigados a verificar quais são os efeitos e suas consequências no que toca à saúde dos indivíduos.

O infográfico divide-se em seis quadros: um destinado ao título que vem acompanhado pela imagem; um destinado às estatísticas de consumo mundiais considerando o tipo de bebida, um que aborda o consumo de álcool por mulheres e homens brasileiros; um que aborda as consequências associadas ao consumo de álcool que podem levar à morte e dois que abordam as consequências desses atos. As informações são construídas, predominantemente, envolvendo texto e imagem, bem como explora cores e a tipografia para destacar as informações.

Na primeira cena, há a figura de um homem com um copo de bebida em suas mãos e a cabeça dele está inclinada sobre a mesa. Ao analisar a cena é possível perceber, pelo seu semblante e pela forma que se encontra, a insobriedade, isto é, um sujeito que possivelmente está ébrio.

Diante do título e da imagem presente no gênero em questão, é possível constatar uma realidade reiterada que acontece em muitos países do mundo, pois frequentemente nos deparamos com pessoas que vivenciam problemas oriundos de membros das famílias que consomem álcool exageradamente e que esse comportamento afeta outras pessoas do seu convívio. Ao analisarmos este gênero é relevante usarmos não só os conhecimentos que temos sobre o

conteúdo elencado, mas utilizarmos a nossa bagagem cultural, os conhecimentos prévios, para termos uma profícua compreensão sobre isso.

Como afirmam Koch e Elias (2006), a atividade de leitura e produção de sentidos são orientadas por nossos conhecimentos de mundo, melhor dizendo, nossos saberes sociocognitivos. Diante disso, é possível para o leitor fazer possíveis interpretações baseadas na sua observação das situações e as suas vivências, como por exemplo: será que essa pessoa esteja passando por algum percalço na família - no matrimônio, se for casado, no relacionamento amoroso – que o direcione ao alcoolismo?

Nesse cenário, o infográfico explicita que um dos primeiros efeitos do consumo das bebidas alcoólicas sem comedimento é fazer com que o ser humano se torne um homem debilitado da saúde e, assim, restrinja a sua vida social aos espaços de consumo de bebidas.

Abaixo do título, há estatísticas sobre as bebidas mais consumidas no mundo. Essa informação foi elencada em três tipos: a bebida destilada com 50%, a cerveja com 35% e o vinho com apenas 8% da preferência de consumo. Diante desses dados, é perceptível que mesmo havendo vários tipos de bebidas no mundo essas são as mais apreciadas pelas pessoas.

As cores, bem como o formato dos copos representados no gênero, é um efeito multimodal atribuído para representar cada bebida através de uma cor específica, que se relaciona a coloração real. Nesse sentido, Koch (2002) ressalta que, no ato da produção de um determinado gênero, estamos realizando uma ação que envolve a multimodalidade. Ao utilizamos essas combinações, escolhemos o tipo da letra, a cor, o tamanho, a paragrafação, tendo em vista que esses recursos possibilitam o leitor interagir com o autor e construir significados.

No infográfico presente na Figura 3, há um enfoque especial para a quantidade de bebidas ingeridas pelos brasileiros, especificando, assim, a figura do homem e da mulher. Logo, entendemos que a utilização das caricaturas contribui para a identificação rápida da informação pelos leitores da era digital, assim como contribui para os sujeitos não alfabetizados distinguirem a porcentagem abordada pelo infográfico.

É possível observar ainda a linearidade proposta pelo autor na organização do texto, em virtude do objetivo de mostrar, por meio das linguagens, as consequências que essas bebidas acarretam ao corpo humano. Entre essas consequências apresentadas no infográfico, podemos citar a morte, pois o uso exagerado de bebida alcoólica é responsável por 33 milhões de mortes por ano e, além disso, o Brasil encontra-se em sexto lugar no *ranking* de países da

América com maior número de mortes relacionadas ao álcool. Ao analisarmos esses dados, constatamos que a realidade é devastadora acerca da quantidade de óbitos, posto que a cada 100 mil mortes no país, 12,2 são causadas pelo consumo exacerbado de drogas lícitas.

Na sequência, são empregadas as demais consequências acerca dessas bebidas e uma delas é a dependência química, que corrobora para o surgimento de doenças como a cirrose hepática e o câncer. Outra consequência dessa forma de consumo é a embriaguez que pode contribuir para possíveis acidentes de trânsito e o suicídio.

Esses malefícios são expostos no infográfico como forma de conscientizar as pessoas a não ingerirem o álcool desordenadamente, ou seja, a terem moderação no consumo. A imagem dos órgãos humanos no texto tem o propósito comunicativo de destacar as maleabilidades que esta substância pode acarretar. Observamos também o uso do preto e do símbolo da cruz no cemitério, cor que, na nossa cultura representa o luto e a morte.

Essa perspectiva de construção de texto dialoga com os argumentos de Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) ao afirmarem que “as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa sociedade multiletrada” (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 41). A partir dessa análise, identificamos, de acordo com os escritos de Kress e Van Leeuwen (2006) que falam sobre a

relevância de estimular a leitura dos elementos verbais e visuais na atribuição de sentidos dos sentidos.

Assim, após conhecer o texto, seu formato e possibilidades de leitura, é essencial que o trabalho de leitura na escola perpassa uma sequência didática, pautada em elementos que permitam a identificação, leitura e a produção desses textos.

#### **4.4 Possibilidades didáticas de trabalho com textos multimodais na sala de aula**

Os gêneros multimodais proporcionam a dinamicidade na leitura e no trabalho com o texto porque eles abrem espaço para diferentes formas de trabalho com a linguagem. Como pontua Dionísio (2005), os textos multimodais são compostos por várias linguagens além da escrita alfabética, a exemplo dos gestos, imagens, expressões faciais, cores, entre outras semioses. A autora destaca ainda que o contexto em que o gênero textual é produzido contribui também para seleção das linguagens e modos de representação do texto, ou seja, na multimodalidade.

Desse modo, o processo de trabalho com o texto deve iniciar com a seleção de um texto que traga elementos de interesse dos estudantes, que aborde temas atuais e que a sua constituição seja atraente, de maneira a permitir diferentes leituras.

Após a seleção dos textos, é fundamental organizar os momentos didáticos e, para isso, buscamos, nas pesquisas de Tomich (2008), bases para pensar o trabalho com o texto. O autor indica que esse planejamento seja organizado em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Segundo o autor, na pré-leitura, são desenvolvidas atividades para resgatar o conhecimento prévio do estudante, ou seja, “[...] partimos da realidade do aluno para apresentá-lo ao texto, na pós-leitura, há uma nova contextualização retornando à realidade do aluno” (TOMICHI, 2009, p. 197). Na leitura, em um primeiro momento, os objetivos da atividade precisam estar claros e a leitura deve estar voltada para a compreensão do contexto e, em um segundo momento, para aspectos específicos do texto. Na pós-leitura, aspectos críticos e extratextuais podem ser evocados, permitindo a ligação do texto trabalhados com outros do mesmo gênero ou produzidos em outros formatos.

Além do trabalho com a leitura, a produção de textos, do mesmo gênero textual ou de outros gêneros (este último trabalho voltado para a perspectiva da retextualização) pode ser incentivada. Desse modo, o professor pode propor a recriação, que é dar uma nova versão ao gênero escolhido para trabalhar em sala de aula. Além disso, pode analisar e propor a hibridização que, segundo Marcuschi (2006), é a confluência de dois gêneros, ou seja, é a

transferência e fusão de elementos de um texto a outro, portanto, este pode ser verbal ou oral. Uma outra alternativa seria trabalhar com a mesclagem, que é a mistura intertextual de gêneros (intergêneros), principalmente aqueles que circulam no nosso cotidiano, como os infográficos, os anúncios publicitários, as receitas, as músicas, as mensagens via ferramentas de bate papo na *web*, entre muitos outros em circulação. Quando se trata do ensino médio, é pertinente elencar gêneros textuais utilizados no cotidiano dos alunos para que eles se sintam estimulados a compreendê-los e produzi-los.

Notamos assim que o trabalho com o texto deve visar o leitor o entendimento dos aspectos implícitos e explícitos possíveis e presentes em cada gênero, bem como incentivá-lo a ser produtor dos seus textos. Desse modo, o professor pode estimular o estudante a se posicionar diante dos fatos de maneira que a sua produção textual seja adequada ao contexto, à mídia, ao público entre outros elementos presentes na construção da mensagem.

### **Considerações finais**

O trabalho em tela discutiu o uso de gêneros multimodais em turmas do ensino médio. Diante do exposto, concluímos que o professor de Língua Portuguesa, ao propor atividades de análise e produção de textos, precisa promover momentos que permita ao

estudante identificar os conhecimentos sobre a língua, sobre a construção do texto e acerca do conteúdo abordado.

Para isso, é relevante que o docente utilize metodologias que favoreçam a participação ativa e que desperte no aluno o interesse em interpretar e produzir os textos multimodais que circulam nos vários contextos em que nos encontramos. Para isso, é preciso que os docentes explorem as possibilidades didáticas de uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, tendo como objetivo aproximar as experiências extraescolares dos alunos das práticas de ensino promovidas nas suas aulas, com o intuito de deixá-las mais atraentes, dinâmicas e instigantes.

É preciso ainda superar a ideia de que as aulas de Língua Portuguesa são cansativas e repetitivas e, para isso, é necessário estimular que os discentes participem ativamente desse momento didático e contribuam com os seus conhecimentos para a construção de novos saberes. Assim, em unidade, professor-aluno e aluno-professor podem construir saberes que corroborem para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares e das práticas sociais de uso da leitura e da escrita necessárias para as interações cotidianas.

Mediante os argumentos teóricos utilizados para desenvolver este estudo sobre os multiletramentos e os gêneros multimodais no ensino médio e as análises de compreensão da charge, da tira e do

infográfico apresentados concluímos que esses e outros gêneros multimodais precisam ser discutidos em sala de aula, tendo em vista que eles favorecem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como ampliam os seus horizontes de leituras. Em suma, contribuem para que o estudante seja um leitor e um escritor proficiente.

Quando pensamos em proficiência entendemos que o termo tem uma significação mais ampla do que saber decodificar o código linguístico utilizado para construir o texto, mas envolve outros saberes, como identificar o ambiente em que esse texto circula e também saber ler a sua composição semiótica, atribuir sentido e ler nas entrelinhas.

Em linhas gerais, afirmamos que ainda há a permanência do ensino tradicional voltado para o estudo da letra, dos componentes gramaticais, mas que precisa ser superado para dar lugar às práticas de ensino que tenham sentido para os alunos. Enfim, mesmo com a inserção do texto em sala de aula, esta prática ainda se baseia na hegemonia gramatical, dado que muitos gêneros textuais disponibilizados no livro didático servem como pretexto para o ensino da codificação. Porém, faz-se necessário, aos docentes, refletirem que os gêneros multimodais servem como uma ponte que dar acesso aos discentes a aprenderem coisas novas e que, por isso, é relevante viabilizar o seu acesso na escola e na sociedade,

contribuindo, desse modo, para formar um sujeito crítico e não apenas passivo de informações difundidas por outras pessoas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leituras em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 16, n. 4., Belo Horizonte, p. 623 - 650 oct./dec, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169909>. Acesso em: 24/08/2021.

BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. da. Coronavírus 2020. *Revista Brasileira de Enfermagem*. v. 73, n. 2, p. 1- 2, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>.

BRANDÃO, D. Linguagem dos Quadrinhos. In: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. *Curso Quadrinhos na sala de aula*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAVALCANTI, M. C. *Multimodalidade e Argumentação na Charge*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7504>.  
Acesso em: 24 ago. 2021.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. *Veredas on line*, n. 2, Juiz de Fora, p. 78-86 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>  
Acesso em: 3 set. 2021.

DIONÍSIO, Â. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, Maria Medianeira de. Multimodalidade, Convenções Visuais e Leitura. *In: Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. p. 41-69.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In: KARWOSKY, Acir Mário; GAYDECZK, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 159-177.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. V. G. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. V. G. ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo, Contexto, 2006.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006.

LAVADO, Joaquim Salvador (Quino). *Toda Mafalda, da primeira a última tira*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 191-201.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge handbook of Applied linguistics New York*: Routledge, 2011. P. 668-682.

# REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS MULTIMODAIS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Adriana Moreira de Souza Corrêa  
Diones Bezerra de Souza  
Luana Ferreira de Araújo Silva

## RESUMO

A multimodalidade se caracteriza pelas diferentes semioses nos textos, associando-se às distintas formas de representações de construção linguística de enunciados. Para a compreensão desses textos é necessário considerar os multiletramentos que se referem às práticas de leitura e escrita provenientes dos modos de leitura da mensagem. Assim, os gêneros multimodais são textos que se desenvolveram consideravelmente com a ampliação das ferramentas tecnológicas digitais e, por sua vez, permitiu o reconhecimento e a divulgação da multiplicidade cultural das populações contemporâneas. Diante disso, este trabalho objetiva discutir o processo de interpretação do texto multimodal na aula de português do ensino médio, a partir da análise de uma charge, uma tira e um infográfico e relacionando à teoria de Rojo (2015), Marcuschi (2010), Dionísio (2005), Kress e Van Leeuwen (2001, 2006), entre outros autores que discutem os gêneros textuais e os letramentos. A metodologia é de cunho monográfico, com dados analisados sob uma abordagem qualitativa. Os principais resultados são a necessidade de conhecimento do texto (estrutura, contexto, objetivo etc.) e da realização de um trabalho didático que reconheça os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os elementos verbais e não verbais presentes nas produções e a sua contribuição para a formação do sentido. Além disso, é necessário propor atividades que permitam ao discente se posicionar a partir do gênero textual, de maneira a corroborar para os multiletramentos e ampliar os seus horizontes de leituras nas diferentes esferas da vida.

**Palavras-chave:** Gêneros multimodais; Multiletramentos; Tira; Charge; Infográfico.

## **REFLECTIONS ON WORKING WITH MULTIMODAL GENRES IN THE MULTILETERATION PERSPECTIVE**

### **ABSTRACT**

Multiliteracy is defined by different semiosis in texts, together with distinct representations of linguistic constructions of enunciations. To comprehend these texts, it is necessary to consider the multiliteracies which refer to reading and writing practices coming from the message reading modes. Therefore, multimodal genres are texts that have developed considerably through the expansion of technological digital tools and, in turn, have enabled the acknowledgment and propagation of the current plurality of cultures. Hence, this work aims to discuss the interpretation process of multimodal texts in Portuguese classes in high school from the analysis of one cartoon, one comic strip, and one infographic. And relate it to the theories of Rojo (2015), Marcuschi (2010), Dionísio (2005), Kress and Van Leeuwen (2001, 2006), among other authors who discuss textual genres and literacies. It is a research with monographic nature, with data analyzed from a qualitative approach. The main results are the necessity of text knowledge (structure, context, purpose, etc.) and the fulfillment of a didactic work that recognizes the students' previous knowledge on verbal and non-verbal elements, and its contribution to the meaning construction. Furthermore, it is necessary to propose activities that allow the students to adopt a position from the textual genre, to corroborate the multiliteracies and widen their reading horizons in different spheres of life.

**Keywords:** Multimodal genres; Multiliteracies; Comic strip; Cartoon; Infographic.

# **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SURDO: UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR**

Adriano Ricardo de Campos

Graduado em Pedagogia (UNEB), Bacharel em Direito (FASETE), Licenciado em Letras/Espanhol (UNEB/EAD) E-mail: adrianorc@hotmail.com

Cleusa Elias Brito de Lima

Graduada em Pedagogia (UNOPAR), Licenciada em Letras (UEG), Pós-graduada em Ensino da Literatura (UEG) e Libras (UNIP) E-mail: cleusa.elias@hotmail.com

Elzeny Wakemaker de Souza Santos

Graduada em Pedagogia (Universidade Vale do Acaraú- Sobral), Pós-Graduada em Libras (FAEL), E-mail: elzenyws@hotmail.com

## **1 Introdução**

Esta pesquisa partiu do interesse em se estudar a aquisição da linguagem do Surdo, precisamente no contexto intramuros, ou seja, no ambiente escolar. Assim aponta-se como tema: A aquisição da linguagem do Surdo: um estudo interdisciplinar.

Tal temática possui bastante relevância, pois apresenta-se como temática pouco estudada por pesquisadores que atuam nas

questões envolvendo os surdos. É preciso discutir essas demandas para se promover a oferta de oportunidades para os surdos que, no dia a dia, enfrentam todos os tipos de obstáculos.

A aquisição da linguagem é essencial para o processo comunicativo do ser humano porque, por intermédio dela, as pessoas passam a compreender o mundo à sua volta. De forma equânime, para os surdos, a internalização da aquisição dos elementos linguísticos é de fundamental importância para o domínio da língua, a comunicabilidade e os processos interacionistas.

É notório que a comunicação é condição essencial na aquisição dos esquemas e processos linguísticos, indispensável para a aprendizagem. Vygotsky (1991) afirma que toda aprendizagem é mediada pela linguagem. Ao se referir a comunicação dos surdos, Quadros (2006) aponta que, adotando uma educação bilíngue, a escola assume uma política linguística onde duas línguas passarão a coexistir no mesmo ambiente de aprendizado escolar. Como se vê, a escola se firma como o veículo para promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

A Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, é considerada a segunda língua oficial do país e utilizada pela comunidade surda no seu processo comunicativo. Trata-se de uma língua com narrativa espacial contendo parâmetros que, com suas combinações, formam os mecanismos que compõem o repertório linguístico dos surdos para aquisição da sua língua materna.

Ela representa a primeira língua do Surdos (L1) com modalidade viso espacial, enquanto que o Português é tida como segunda língua em sua modalidade escrita. Gesueli (2010) afirma que a prática da educação bilíngue é uma das formas que podem ser oferecidas aos alunos surdos, pois abrange tanto a expressão surdez, bem como a comunidade surda.

Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2009), elementos fonológicos segundo expressões em Língua de Sinais Americana (ASL) não são apenas ordenados simultaneamente. Em vez disso, identificam que existe uma estrutura sequencial significativa, visto que alguns aspectos fonológicos ocorrem através de um traço, referindo-se a uma sílaba.

Diante disso observa-se algumas dificuldades recorrentes na aquisição da linguagem escrita em áreas pontuais, como o domínio ortográfico e a organização textual, as quais necessitam ser tratadas adequadamente por meio do ensino qualificado e interdisciplinar.

Considerando essa problemática, buscou-se combinar as práticas pedagógicas interdisciplinares para surdos, revelar os diferentes sentidos da educação bilíngue no contexto da tolerância e evidenciar a formação da linguagem da pessoa surda.

Seguindo essa prerrogativa, o trabalho tem como objetivo geral discutir como ocorre a aquisição da língua no processo ensino-aprendizagem da pessoa surda no ambiente escolar em projeto

interdisciplinar visando evidenciar a relevância da interdisciplinaridade na educação do Surdo e expor principais métodos históricos que nortearam o ensino da Libras na aquisição da linguagem.

O trabalho apresenta uma abordagem metodológica exploratória e qualitativa com um estudo de caso entre alunos buscando manter um contato direto com o fenômeno a ser observado. Para Gil (2002) o estudo de caso permite conhecer em profundidade o assunto sem se preocupar em desenvolver alguma teoria. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico relacionado ao tema.

Os dados coletados e depois analisados foram extraídos das atividades usadas no projeto. Dessa forma, optou-se por relatar uma experiência no contexto do ensino fundamental vivida por pesquisadores e alunos nas atividades pedagógicas do cotidiano escolar.

Partindo, assim, da experiência no Projeto "Água" que foi executado com os alunos da Educação Inclusiva entre alunos e ouvintes do ensino fundamental do Colégio Estadual Raimundo Santana Amaral do Município de Rubiataba/GO.

Os critérios estabelecidos para a análise dos respectivos materiais didáticos baseiam-se no objeto didático, nas competências

e nas habilidades e conteúdos linguísticos. Respaldados por contribuições legais vigentes e pelas obras de Quadros (2007, 2008), bem como pelas contribuições de Fazenda (1998), Strobel (2008) e Freire (1998) serão acrescentadas a este estudo.

Os resultados mostram a necessidade de desenvolver ações pedagógicas que estimulem os surdos a aprender de forma interdisciplinar, favorecendo a formação da autonomia social e comunicativos do sujeito ativo, em contextos culturais que os tornem conhecidos e respeitados por sua identidade e língua.

Com isso em mente, desenvolver e aplicar práticas educacionais satisfatórias permite que o educador compreenda e inter-relacione melhor o conteúdo, para fornecer oportunidades de aprendizagem de qualidade e desenvolvimento cognitivo eficaz, consolidando assim as aprendizagens tornando essa significativa.

## **2 Pressupostos teóricos**

### **2.1 Enfoque histórico dos surdos**

Antes da Idade Média, o Egito era o único lugar que tinha uma visão positiva dos surdos, eles eram considerados privilegiados porque acreditavam que havia uma comunicação secreta entre eles e os deuses. De acordo com Veloso e Maia (2009, p. 27) “havia um

forte sentimento humanitário e de respeito, protegiam e tributavam aos surdos à adoração”. Entretanto, os surdos não eram educados e não exerciam atividades profissionais.

Em outros lugares das antigas civilizações, entretanto, não eram aceitas pessoas com “imperfeições”, e por isso, “eram condenados à morte, lançados abaixo do topo de rochedos, nas águas de Barathere e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos e abandonados” (VELOSO e MAIA, 2009, p. 27). As pessoas deficientes, inclusive os surdos, viviam um processo agravante de exclusão social.

Essas práticas discriminatórias segundo Dante (2013) foram observadas também na Grécia porque como os surdos não podiam compreender o que o outro falava como também, não conseguiam articular a palavra por isso eram tidos como pessoas não-educáveis.

Já na Idade Média, com o domínio da religião cristã, a Igreja Católica segundo Cordeiro (2014, p. 16), era “quem ditava as regras” e, muitas vezes, criavam as leis as quais eram elaboradas por sacerdotes e aceitas pelo povo como verdades absolutas. Os surdos então eram vistos como sujeitos estranhos e motivo de curiosidade da sociedade. Aos surdos “eram proibido receber a comunhão por serem considerados incapazes de confessar seus pecados” (VELOSO e MAIA, 2009, p. 29)

O Período compreendido entre os séculos XV e XVIII é marcado pelas primeiras ações em prol dos surdos e escolarização deles, como:

- a) A fundação de uma escola para surdos arquitetada pelo monge Beneditino Pedro Ponce de Leon;
- b) As ações de Pablo Bonet, precursor do oralismo;
- c) E o principal deles, Charles Michel de L'Épée, considerado o “Pai dos surdos”, que dedicou sua vida a ajudar os pobres e necessitados, e defendia que “a Língua de Sinais constitui a linguagem natural dos surdos e que é um verdadeiro meio de comunicação e desenvolvimento do pensamento” (VELOSO e MAIA FILHO, 2009, p. 33)

No decorrer da história, em todo o mundo, três métodos foram utilizados para a educação de surdos, e que não foram extintos.

O primeiro é o método oral. Defendido arduamente no II Congresso de Milão de 1880 e instituído, à época, como o método mais adequado para educação de surdos. Essa época é chamada de império oralista, pois ficou proibida a utilização das Línguas de Sinais, sob pena de “advertências, punições e inclusive o castigo de ter os braços amarrados nas escolas” (CORDEIRO, 2014, p. 20-21). Essa metodologia puramente oral aboliu a Língua de Sinais por que

A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado. (FONTE, 2005, p. 32).

Frente a essa realidade ficou claro que essa foi uma tentativa sem sucesso, uma vez que, não foi respeitada a individualidade e a especificidade dos alunos surdos, unificando estratégias de leitura oral que a tempo vinham usando coletivamente com o grupo de ouvintes.

Assim a educação de surdos permaneceu imersa por uma visão clínica e, nesse sentido, a deficiência auditiva era vista como uma patologia que deveria ser curada e recuperada.

E assim foi por cerca de oitenta anos até que surge um segundo método: Comunicação Total. O intuito do método Comunicação Total era mesclar o ensino por meio de diversas formas e recursos linguísticos, usando gestos, língua de sinais, códigos manuais e a linguagem oral na tentativa de avançar nos processos de ensino aprendizagem do surdo.

Criado por Dorothy Shifflet esse método unia a utilização da oralização e os gestos ao mesmo tempo, podendo abranger outros meios como a escrita, a mímica e o desenho. Na concepção de Meserlian e Vitaliano (2009, p. 3744) esse método “tinha o objetivo de desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo interno”. Diante dos estudos da comunicação Total diz que

o surdo é aquele que não ouve, mas tem suas características próprias de comunicação, seu mundo e sua língua. O surdo tratado desde os primeiros dias de vida pode facilmente ser socializado. O apoio dos pais e dos professores neste elo entre surdo e sociedade é de suma importância, caso contrário, ele dificilmente elaborará seu aprendizado para assimilação do estudo, trabalho e convivência social. (CICCONE, 109, p 190)

Nesse sentido, esse método deu abertura para que o ambiente educativo experimentasse diversos recursos na busca ativa, para então devolver as habilidades linguísticas tais como: Códigos manuais, linguagem oral, a língua oral e sinalizada e a própria Língua de Sinais; unindo estratégias viáveis e facilitadora na ação da prática comunicativa entre surdos e ouvintes.

As vantagens desse método consistem em favorecer a volta do contato dos surdos com os sinais o que não era possível no oralismo e trouxe uma abertura para a inclusão do surdo, ainda que de forma imatura, visto que, a linguagem oral prevalecia como uma das competências a serem desenvolvidas para que a pessoa com surdez desempenhasse o real valor da comunicação entendida na época

Entretanto, essa filosofia desprezava as normas que regem a gramática das línguas envolvidas de forma que, a língua de Sinais é suprimida diante da autenticidade que os educadores em sua prática privilegiam a língua oral; fazendo dessa como soberana no ato de ensinar.

Por causa da mistura de métodos, a comunicação total tornou-se ineficaz e fortaleceu o retorno ao uso das Línguas de Sinais, reforçado pelos estudos do linguista americano William Stokoe.

Depois de muitos estudos e avanços, chegamos ao método Bilíngue, defendido hoje pela comunidade surda. Esse método é “uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita” (MESERLIAN E VITALIANO, 2009, p. 3746).

Logo, seus defensores sustentam que esse método proporciona à pessoa surda o resgate do ensino das Língua de Sinais e a oportunidade de construir seus conceitos através do uso das duas línguas: a Língua Oral e a de Sinais.

O Bilinguismo surgiu na década de 80, tem como foco o atendimento que contemple ao estudante o aprendizado de duas línguas. Já, no contexto educativo para o Surdo tem como eixo o ensino da L1 (Língua brasileira de Sinal) a língua materna da comunidade surda e L2(Língua Portuguesa) na modalidade escrita, e como sua segunda língua.

Essa modalidade de ensino foi oficializada no Brasil pela Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação legal e por meio dela o Surdo ganha sua identidade.

Ao abordar o bilinguismo pode-se compreender que

É uma proposta de ensino que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos tem apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 2008, p. 27)

Na realidade da sala de aula, se percebe que há muito que desenvolver para que o bilinguismo venha a ser usado como método de ensino do Surdo. Porém, Decreto Governamental 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no capítulo VI Artigo 23 § 2º, delega missão educativa das instituições ao prevê que

As instituições privadas e públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso a comunicação e a educação.

Potencializar meios acessíveis ao Surdo a comunicação no contexto escolar, para subsequente fazer dela uma prática social é necessário o ensino por base o bilinguismo, que tem como objeto de aprendizagem significativa, a aquisição da linguagem como recurso de protagonismo. Para diversos estudiosos linguísticos, o bilinguismo é o método viável a contemplar o ensino em consonância à política educativa deste grupo. Como esse será entendido como sujeito e agente ativo no bilinguismo.

Quando se entende a essência da palavra bilinguismo nota-se que ela está vinculada a uma circunstância sócio cultural, que é

reconhecida no Brasil como: Comunidade Surda, a qual está também inserida em outros grupos que compõem a nação. Ao se referir a comunidade surda e sua inserção na sociedade

Entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes- membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros- que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. (...) em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (STROBEL, 2008, p.29).

Assim, é preciso que a comunidade surda tenha contato com ouvintes para que os surdos desenvolvam sua aprendizagem compreendendo a função social da língua, não se privando do conhecimento da L2. A prática das duas línguas, (L1 E L2) faz parte da vida do Surdo antes que ele chegue à educação formal.

O bilinguismo, não resume somente ao uso de duas línguas, mas, além disso, é necessário que haja uma assimilação dos processos linguísticos tanto para os surdos como para os ouvintes. Entender o Surdo e sua relação com a LIBRAS é o próximo passo.

## **2.2 O Surdo e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**

Historicamente, a Libras não era valorizada nem respeitada pela sociedade ouvinte, pois não viam a Libras como língua e sim como puro gesto ou mímica por falta de entendimento da sociedade ouvinte.

Com o surgimento da Libras, o bilinguismo passou a ser um dos meios mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem, por possibilitar o surdo aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita e a aquisição da sua língua materna a Língua Brasileira de Sinais.

De acordo com Goldfeld (1997 apud JESUS; NERES 2015, p. 05) “o Surdo deve adquirir a Língua de Sinais como língua materna e a de seu País como segunda língua” mesmo tendo opiniões de que a língua do País deve ser a primeira língua a ser aprendida de maneira oral e escrita.

Essa regra não pode ser imposta para a pessoa Surda, pois chega a ser um desrespeito com o surdo e com a própria legislação que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a segunda Língua oficial do nosso País.

É necessário que o Surdo adquira o conhecimento da sua língua, para que este venha a desenvolver sua competência linguística uma vez que a Libras é composta por uma estrutura

gramatical própria contendo os cinco parâmetros que são: configuração de mãos, movimento, ponto de articulação, orientação e a expressão facial e/ou corporal.

Com a aprovação da Lei 10436/2002 que oficializa a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, a Libras ganha força e dá visibilidade ao primeiro dicionário de Libras editado em 2001, passando a ser fundamental na educação dos surdos bem como as pessoas estudosas dessa língua.

De acordo com o decreto 5626/2005 e o Decreto 7.611, toda a pessoa tem direito à educação especializada, chamada também de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que o aluno surdo terá o reforço da língua de portuguesa, aulas de Libras e demais habilidades que o auxiliarão dentro do ambiente escolar.

São três momentos de grande importância para o processo de aprendizagem do surdo dentro do programa do AEE: o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, o ensino em libras, e o ensino de Libras com professor especializado, ensinando de forma contextualizada, desenvolvendo uma comunicação clara e com coerência na narrativa espacial.

Uma vez que o surdo adquire a aquisição da Língua de Sinais, e emprega o uso dessa língua de forma coerente, não existem barreiras para que este se expresse em qualquer contexto, seja ele

educacional ou social. Com a Libras o surdo será capaz de se comunicar tão bem quanto os ouvintes, a única diferença é a forma dessa comunicação.

A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto às crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. (LACERDA, 1996, p. 77)

Diante do exposto é necessário que o professor ofereça condições de aprendizagem usando metodologias e recursos visuais que facilite o processo de aquisição da Libras para o aluno surda. Desse modo, acredita-se que, no contexto escolar, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um instrumento indispensável na educação dos surdos, e essa tem sido uma luta pela comunidade surda no sentido de garantir acesso ao ensino de qualidade.

### **2.3 Aspectos legais e o processo inclusivo dos Surdos**

As manifestações a favor da educação de surdos se fortalecem com a regulamentação de suas lutas, através de leis e documentos oficiais, tanto internacionais como nacionais.

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Artigo 206, Inciso I). Dessa forma, todos os alunos, inclusive os estudantes com alguma limitação específica, passaram a ter direito ao ensino nas escolas regulares e que, para isso, de acordo com o artigo 208 do mesmo dispositivo legal, a oferta do atendimento especializado passou a ser dever do Estado, de preferência, na rede regular de ensino.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), direcionando para orientação integracionista, formulada a partir de padrões homogêneos em que o acesso às classes comuns seria encaminhado aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes tidos normais” (p. 19).

A Lei nº 9.394/96, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresenta em seu Capítulo V, os dispositivos para a Educação Especial, dentre outros, asseguram que

teriam direito à educação oferecida “preferencialmente” nas escolas regulares, não excluindo, a oferta de atendimento educacional especial em classes especiais.

No artigo 58, então, há uma definição para Educação Especial referindo-se a

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Acompanhando o processo de mudança, em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 10.172, que estabelece como meta decenal a construção de uma escola inclusiva que garanta, à diversidade, o atendimento especializado na rede pública de ensino, sendo realizado de maneira complementar ou suplementar.

Dentre seus 28 objetivos e metas propostos, é importante frisar o item 11, o qual enfatiza a meta de

implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um

programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais. (BRASIL, 2001)

Com a Lei nº 10.436/02, a Língua Brasileira de Sinais – Libras passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão respeitando as suas características como sistema linguístico, próprio da comunidade surda brasileira.

Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que é composto por nove capítulos que tratam sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor e do instrutor de Libras, o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, a garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Esse documento garante “o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (BRASIL, 2005).

No Capítulo VI que versa sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva destaca a

atuação das escolas ou classes de educação bilíngue que são “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

O Decreto de nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019 traça diretrizes no tocante a atual Diretoria de Política de Educação Bilíngue de Surdos que tem a competência de realizar um trabalho em parceria com os sistemas que atendem as pessoas surdas como também, executar ações afirmativas para elaboração de material didático e a formação educacional, bem como sobre as atribuições do Instituto Nacional de Educação de Surdos- (INES)

Finalmente, a educação de surdos tem sido foco de muitas discussões ganhando espaço na sociedade, e melhorias para o processo educacional do aluno surdo sendo garantida por meio do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Esse decreto tem dado visibilidade na valorização ao atendimento bilíngue nos espaços educacionais como também, permitido consolidar o ensino por meio do uso nas duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

## **2.4 A Aquisição da linguagem e construção identitária**

Para que a comunicação ocorra de forma satisfatória é preciso haver interação entre as pessoas através da língua e da linguagem visto que o sujeito está inserido nas diversas relações sociais. É através desses mecanismos que o homem pode construir e reconstruir estruturas de ideias, pensamentos e falas.

Ao conceituar língua e linguagem observa-se que eles estão inter-relacionados podendo até serem confundidos. Todavia, o campo da linguística ocupa-se em esclarecer os conceitos.

Na obra Manual de Linguística a língua é definida como sendo “um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística”. (MARTELOTTA, 2009, p. 16). Em outras palavras, as línguas naturais, que são instrumentos que permitem o processo comunicativo entre as pessoas de uma sociedade, são formas de expressão da linguagem, possuindo seus signos linguísticos como a Língua Portuguesa e a LIBRAS.

Nesse mesmo entendimento Alencar (2016) pontua que a língua faz parte da linguagem, ou melhor, um produto dela, representando um conjunto de signos linguísticos com seus componentes: fonologia, fonética, semântica, sintaxe etc, convencionados pela sociedade e utilizados por todos os indivíduos. Neste contexto, observa-se que a língua representa

um conjunto organizado de palavras, que segue uma determinada norma para um coletivo de pessoas", permitindo que um enunciado seja manifestado claramente, de forma objetiva e com precisão. (TAVARES e AGESSI, 2018, p. 24)

Assim ela precisa ser aprendida, pois possui um complexo de valores como os sons e as ideias, pois para que seja cumprida sua função social no processo comunicativo é preciso que, segundo Tavares e Agessi (2018, p. 25), “as palavras tenham um significado, ou seja, que cada palavra representa um conceito”.

Em relação à linguagem, pode ser interpretada como

é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade. Desse modo, ela está relacionada à maneira como interagimos com nossos semelhantes, refletindo tendências de comportamento delimitadas socialmente. Cada grupo social tem um comportamento que lhe é peculiar e isso vai se manifestar também na maneira de falar de seus representantes (MARTELOTTA, 2009, p. 19)

Com efeito, a linguagem é um fenômeno humano associado às práticas sociais. “Assim, estar imerso em um grupo que utiliza a linguagem nos tornará aptos a desenvolvê-la”. (TAVARES e

AGESSI, 2018, p. 13). Nesse sentido, a interação social produz uma ampliação da capacidade comunicativa porque, os indivíduos, além da língua, empregam e combinam sons, gestos, expressões e movimentos para se comunicarem de forma eficiente.

A partir dessa interpretação, pode-se inferir que a LIBRAS, como língua usada na comunicação com surdos, proporciona elementos, como sinais produzidos com as mãos para se comunicarem. Assim, o desenvolvimento da linguagem humana está relacionado ao interacionismo porque o meio social é fator determinante para a troca de experiências do indivíduo surdo e sua formação identitária.

Logo, ao ter contato com um ambiente que estimula o aprendizado é que o sujeito passa a adquirir a linguagem e, conseqüentemente, construir sua estrutura identitária enquanto ser social. A LIBRAS proporciona ao surdo os meios necessários para que haja essa aquisição da linguagem.

O interacionismo pelas suas bases teóricas e epistemológicas

compreende que a aquisição da linguagem é feita a partir da associação e da influência mútua entre a criança e o meio social. Enfoca, portanto, a interação contínua entre seres humanos que permite à criança desenvolver um repertório de habilidades. A participação no mundo simbólico dos

adultos é feita por meio de uma ferramenta mediadora: a linguagem. (MARTELOTTA, 2009, p. 110-111)

Ao estabelecer associação entre surdos e aquisição da linguagem fica claro que “conhecer o desenvolvimento da linguagem e conhecer as condições que se impõe ao processo de aquisição de uma segunda língua devem ser os pontos de partida para qualquer profissional que objetive trabalhar com ensino da língua portuguesa para surdos (QUADROS, 2008, p. 67). Esta regra se aplica, também, ao trabalho interdisciplinar realizado na escola.

É justamente entre 2 a 7 anos de idade, que a criança passa a desenvolver a linguagem para interagir com o mundo à sua volta porque, nessa fase, a criança começa a produzir elementos linguísticos de comunicação oral-auditiva.

Como se vê, a aquisição da linguagem, pela criança, inicia-se a partir dos dois anos até a puberdade em que realiza operações cognitivas mais complexas. Esse é conhecido como período crítico, pois “caso a criança não adquira a linguagem nesse período, seu desenvolvimento linguístico será prejudicado” (QUADROS; PIZZIO, 2011, p. 46). Isto, porém, não impede que essa aquisição ocorra em outros momentos da vida.

As pesquisas apontam que o processo de desenvolvimento da linguagem pelos surdos está intimamente relacionado à aquisição e aprendizagem da Língua de Sinais. Quadros (1997) ao realizar pesquisas sobre aquisição de Línguas de Sinais em crianças surdas conclui que o processo de aquisição de Línguas de Sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas.

Diante disso, ela descreve os períodos vivenciados pela criança surda até adquirir a linguagem que são: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

O período pré-linguístico situa-se desde o nascimento até 14 meses de idade. Tem como característica o balbucio dos bebês. Assim, observam-se entre os bebês surdos dois tipos de balbucio: a gesticulação e o balbucio silábico,

Quadros (1997, p. 70) afirma que “o balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna”. Esse fenômeno ocorre tanto em bebês ouvintes quanto aqueles surdos e é tida como capacidade inata para a linguagem.

Na fase do estágio de um sinal observa-se que seu início acontece a partir de 12 meses indo até 2 anos. Uma particularidade desse estágio é que

as crianças surdas, assim como as crianças ouvintes, com menos de um ano, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas, mas esse gesto de apontar desaparece quando a criança surda entra no estágio de um sinal. (TAVARES, e AGESSI 2018, p. 18)

Sendo assim, observa-se que as pesquisas concluíram que essa ação em apontar os objetos desaparece quando a criança entra no estágio de um sinal porque pelo que se percebe é que ocorre uma reorganização básica do gestual para o linguístico.

Já no estágio das primeiras combinações que se dá por volta dos dois anos da criança surda. Verifica-se que as crianças surdas no decorrer deste estágio usam a ordem SV (sujeito-verbo), O (verbo-objeto) e depois SVO (sujeito-verbo-objeto).

Quadros (1997) enfatiza que essa ordem se firma nas relações gramaticais, passando a criança surda a usar, de forma inconsciente, o sistema pronominal. Essa autora ainda observou que são utilizados dois a três sinais da LIBRAS para fazer uma combinação.

Em relação aos verbos eles marcam as relações gramaticais numa sentença, entretanto, alguns deles apresentam limitações na flexão. Nos pronomes EU e TU observa-se que a criança surda aponta para o interlocutor referindo-se a si mesma caracterizando um erro de reversão pronominal e que esse tipo de erro está relacionado com o processo de aquisição da linguagem.

Por fim, o estágio das múltiplas combinações predomina dos três anos em diante. Quadros (1997) denomina esse período de “explosão de vocabulário”, isto porque começam a acontecer as diferenciações das palavras como nomes e verbos. Somente por volta dos 5 anos é que ela passa a ter domínio dos recursos morfológicos.

O que se analisa nessa etapa e que as crianças surdas

começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no discurso, mas apresentam erros “empilhando-os” em um único ponto do espaço. Por volta dos quatro anos, quando a criança deixa de empilhar os referentes, ela começa a estabelecer mais de um ponto no espaço, mas ainda de forma inconsistente, pois não estabelece associações entre o local e a referência, o que dificulta a concordância verbal. Entre os cinco e os seis anos a criança utiliza os verbos flexionados de forma adequada. (TAVARES e AGESSI, 2018, p 19)

Essas inconsistências também são observadas quanto ao uso da concordância verbal dada a relação entre referente e referenciado, sendo consideradas de aquisição tardia o sistema pronominal e a concordância verbal por causa da iconicidade na língua de sinais.

A pesquisadora concluiu que toda criança surda, considerando os fatores naturais, para aquisição da ASL segue um ritmo linguístico semelhante ao das línguas orais. Esse processo acontece de forma progressiva aumentando, com o passar do tempo, seus esquemas cognitivos.

Se os processos de aquisição de linguagem do surdo não acontecer, principalmente, nos primeiros anos de vida, eles crescem sem construir sua identidade, com dificuldades de se comunicar e sem ter uma língua para interagir com os ouvintes e com seus pares.

Quando há atraso na aprendizagem do surdo por meio da LIBRAS ele passa a ter uma crise de identidade ao longo da vida porque ele teve dificuldades na aquisição da linguagem, sendo condicionados, na maioria das vezes, ao processo de oralização obrigatória.

Com essa condição a defasagem e o atraso escolar são grandes porque a maioria dos surdos quando aprendem a LIBRAS já são jovens e/ou adultos.

## 2.5 A Linguagem e a interdisciplinaridade

O fazer pedagógico envolve diversos aspectos que, ao se somarem, formam um conjunto de ações necessárias para alcançar os objetivos do processo de ensino aprendizagem que é a construção do conhecimento. Um desses elementos é a interdisciplinaridade.

Fazenda (2008, p. 119), a conceitua dizendo que “é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”

Com isso, percebe-se que o ensino não deve ser fragmentado porque todas as ciências possuem o mesmo nível de importância, mas que deve ser feito de maneira a proporcionar o encontro de saberes dos diversos campos científicos. Nesse sentido se pode concluir que

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar no currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA 2011, p. 149)

Neste aspecto, a didática do professor precisa estar alinhada com as novas concepções de educação e desafios da pós-modernidade porque o trabalho interdisciplinar tem como princípios estimular o aprendizado de forma coletiva e contextualizada.

Essa concepção surge em um cenário onde a pedagogia tradicional tem influenciado o trabalho didático pedagógico do professor em sala de aula durante muitos anos. Santomé (1998), enfatiza que no ensino tradicional as disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade. Além do mais, o manejo das aulas estava voltado à memorização de conteúdos em que, muitas vezes, não tinham significação e, conseqüentemente, compreensão pelos alunos.

Diante deste quadro, a interdisciplinaridade proporcionou uma ressignificação da atividade docente saindo do campo da pedagogia tradicional tendo em vista que essa modalidade de ensino interdisciplinar utiliza estratégias e metodologia deixando de lado a rigidez das disciplinas de uma área específica.

Para que os alunos consigam realizar com eficiência a aprendizagem é preciso um olhar onde

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns

com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1996, p.41)

Com isso, a interdisciplinaridade dinamiza o exercício de estímulo ao pensamento crítico reflexivo ampliando o leque de conhecimento de forma globalizada como se fosse uma engrenagem, onde todos os saberes se unem para ceder espaço à formação integral do indivíduo.

Estudos apontam o surgimento da visão interdisciplinar na década de 1960 na França porque, naquela época, alunos franceses se mostraram indignados com o ensino que estavam recebendo, alegando que havia um distanciamento gigantesco entre o que aprendiam e o que eles precisavam. A partir disso, iniciaram-se movimentos, estudos, debates em busca de uma forma que viesse de encontro a questão da missão educativa.

Já em território brasileiro, a interdisciplinaridade teve sua visibilidade a partir dos estudos de Ilton Japiassú, no campo da epistemologia, e Ivani Fazenda na área pedagógica cujas contribuições, até os nossos dias, são relevantes

Com base nessa retrospectiva, pode-se inferir a importância que a interdisciplinaridade tem para professores e alunos, principalmente, quando se depara com a diversidade do aluno presente nas escolas.

Então, o professor precisa de ações interdisciplinares para desenvolver seu trabalho. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares estão mais presentes no planejamento das atividades escolares. Fazenda (2005) ao analisar a execução de projetos interdisciplinares defende que há um envolvimento mútuo entre as pessoas e instituições envolvidas nas ações. No processo interdisciplinar não se ensina ou se aprende, apenas vive-se o momento e exerce-se o trabalho cooperado desempenhando cada um dos atores seu papel e sua responsabilidade individual para que o projeto se concretize e atinja os objetivos pelos quais foi proposto.

Com os projetos interdisciplinares, os alunos podem aprender a partir de conhecimentos advindos das diversas disciplinas, como também, exercitar o que se aprendeu no seu dia-a-dia. Para o professor trata-se de um instrumento que enriquece sua atividade docente. Um momento em que todos participam, interagem e mutuamente se ajudam.

A fim de atender todo alunado, os projetos interdisciplinares devem ser voltados a contemplar a diversidade, ou seja, precisam ser

planejados, organizados e adaptados para atender a todos, inclusive, os alunos surdos.

Ao realizar uma atividade interdisciplinar envolvendo os surdos deve-se levar em consideração suas peculiaridades e suas demandas oferecendo informações mais precisas dentro do assunto apresentado com apoio visual e fazendo uso da Libras para que este compreenda de forma global.

### **3. Relato de experiência**

Trata-se de um projeto desenvolvido pelos professores envolvendo alunos surdos e ouvintes no intuito de evidenciar a aquisição da linguagem dos surdos (L1 e L2) nas diversas disciplinas curriculares do ensino fundamental.

Assim sendo o foco inicial na pesquisa na aquisição da linguagem do Surdo, os estágios linguísticos com base na teoria desenvolvida por Quadros (1997) em relação aos estágios da aquisição da linguagem, agregado ao estudo do uso do método interdisciplinar

Partindo das observações com foco voltado para a aquisição da linguagem, se tratando das línguas envolvidas no estudo (L1 e L2) de forma interdisciplinar, percebeu-se que as atividades desenvolvidas com os alunos tiveram intencionalidade no sentido de

consolidar a aquisição tanto da língua de sinais como da língua portuguesa na modalidade escrita.

Para fomentar tais aprendizagens foram promovidos momentos em que o professor, como mediador, apresentou situações problemas relacionado ao consumo, reaproveitamento e as curiosidades sobre a água, levando os alunos a serem protagonistas das suas próprias escritas, com foco no desenvolvimento linguístico.

Na presença de questionamentos em reunião pedagógica interna, foi levantada a problemática do município de Rubiataba-Goiás, que pelo fato de ter cultivo de cana para produção de açúcar e álcool, a maior ação agrícola desta região e circunvizinhas.

Em pauta, foram abordadas questões essenciais que envolvem os recursos hídricos, nascendo a proposta de um projeto interdisciplinar para envolver todos na reflexão nas ações educativas e intensificar a ideia do consumo responsável desse recurso frente às consequências para o futuro. Além das curiosidades da água, outras atividades foram realizadas por meio da letra da música intitulada: "Olha a água" <sup>36</sup>, utilizando recursos adaptados com objetivo de produzir um novo texto a partir do tema apresentado.

---

<sup>36</sup> disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=blLuZpAqFM>,

Dentre as atividades realizadas no projeto com alunos surdos e ouvintes enumera-se:

a. Usando a música os alunos produziram texto com base nas estrofes da formando paródias; O texto era para desenvolver habilidades relacionadas á produção textual tendo os alunos surdos escrito o texto da forma não convencional, em um segundo momento os alunos ouvintes com orientação do professor faziam a correção textual na língua portuguesa para garantir a coerência discursiva. Esta atividade teve como objetivo trabalhar os estágios da aquisição da linguagem dos surdos, defendidos por Quadros (1997), como elementos de comunicação.

b. O professor de matemática procurou mostrar como os números fazem parte do dia a dia dos alunos. Dessa forma, os alunos realizaram cálculos envolvendo o consumo de água nas contas da empresa prestadora de serviço. Além disso, os alunos resolveram em grupos situações problemas para descobrir a quantidade de água que se acumulam no ar condicionado.

c. Os professores das disciplinas de Libras e Educação Física promoveram uma coreografia da música com todos os alunos onde expressaram suas habilidades artísticas. Essa atividade teve por finalidade despertar o senso crítico, através da arte, dos problemas relacionados à água. O docente de Libras trabalhou os sinais da letra

da música para todos os alunos e a professora de Educação Física montou a coreografia.

d. A professora de ciências usou de diversos recortes de imagens sobre poluição de rios e mares, em que os alunos partindo daquela cena faziam suas reescritas.

Interdisciplinarmente, os professores de educação física, de ciências, de língua portuguesa, de artes e o professor de Libras organizaram uma culminância no pátio da escola com um sarau de paródias, produzido pelos alunos no decorrer do projeto, partindo da música fonte.

Assim como produto do projeto foi confeccionada pelos estudantes uma apostila com os sinais em Libras em que os alunos Surdos produziram seus próprios sinais com apoio das imagens realizado de forma coletiva, bem como, apresentação envolvendo a Língua de sinais (L1) e o português (L2) garantindo, assim, a inclusão do aluno Surdo de maneira interdisciplinar.

## **CONCLUSÃO**

Ao longo da análise bibliográfica e momentos vividos dos quais se deu relato de experiência pessoal; é visível que atualmente a interdisciplinaridade, ainda não é comumente usada por professores em sua prática pedagógica. Fato é que, essa demanda impulsiona um repensar a formação docente e também reivindica um

olhar atento nas políticas que direcionam o percurso da formação integral dos estudantes.

Pesquisas apontam que o Brasil é visto como um modelo diante de diversos países, até mesmo a UNESCO admite que a interdisciplinaridade sua importância enquanto instrumento de ensino. No entanto, o ambiente da escola não demonstra essa realidade. Não é de assustar, o panorama analítico de Fazenda (2011, p. 20) “[...]. Embora, as políticas públicas, em suas diretrizes continuem apontando para a problemática da Interdisciplinaridade, elas ignoram toda a produção na área [...]”.

A releitura minuciosa para redigir esse artigo, sintetiza um desfecho que ainda requer estudos, análises debates e discussões, pois essa temática não se esgota aqui. Ficou evidente que o ambiente escolar, mesmo que com maior proporção em desempenho ativo de projeto com tema de interesse universal, os aprendizes ”Surdos e ouvintes” encontram dificuldades em construir seus caminhos para construção do conhecimento.

Apesar dos entraves, o professor tem a responsabilidade de propagar uma educação inovadora e inclusiva, mesmo que no princípio se depare com problemas que os leve a buscar caminhos alternativos, como por exemplo, o trabalho interdisciplinar. A perseverança em oferecer um ensino que conduza a competência de

aquisição da linguagem entre alunos surdos e ouvintes denota um compromisso social

Os resultados demonstram a necessidade de desenvolver ações pedagógicas que estimulem a aprendizagem do Surdo de forma interdisciplinar potencializando, dessa maneira, a formação de autonomia social e comunicativos do sujeito ativo em cenários culturais que os tornam conhecidos e respeitados pela sua identidade e língua.

## REFERÊNCIAS

CICCONE, M. *Comunicação Total* – introdução, estratégia, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990

CORDEIRO, S. P. R. L. Ensino-Aprendizagem do Sujeito Surdo: um estudo de caso. Orientadora: Cláudia Graziano Paes de Barros. 2014, 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Cuiabá, 2014.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out-dez. 2013, p.1713-1734.

FAZENDA, I.C.A. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. 2005, p. 19-22. 10. ed. São Paulo: Cortez,

FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. (2008) p. 17-28. In: \_\_\_\_\_ (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez.

FAZENDA, I.C.A . Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola. 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FONTE, Z. M. L. F. A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Orientadora: Clarissa Martins de Araújo. 2005, 1127f. Dissertação (Mestrado de Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. Educação & Sociedade. Campinas. v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GIL. A.C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4º ed- São Paulo: Atlas, 2002

LACERDA, D. P., Dresch, A., Proença, A., & Antunes Júnior, J. A. V. (2013). Gestão & produção, 20, 741-761.

LACERDA, D. P.; DRESCH, A.; PROENÇA, A.; ANTUNES JR., J. A. V. Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção, São Carlos, v. 20, n. 4, p. 741-761, 2013

LÜDKE, M.; André, M. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 1986. São Paulo: EPU.

MARTELOTTA, M. E. *Conceitos de gramática*. In\_\_\_\_  
Martelotta, M.E. Manual de Linguística. São Paulo: Parábola, 2009

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. *Análise sobre a trajetória histórica da Educação dos surdos*. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2009. 9., Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba, p. 3736- 3750.

NERES, C. C; JESUS, C. K. A aquisição da Libras por um estudante surdo: um estudo de caso. 2015. 1 Congresso de Educação da Grande Dourados

PIZZIO, A. L., CAMPELLO, A., REZENDE, P. L. F., & QUADROS, R. (2009). *Língua Brasileira de Sinais III*. Apostila UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Santa Catarina.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT. M. L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. (2006) Brasília: MEC, SEESP.

QUADROS, R. M. – Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem – Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, K. *História da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2009*

TAVARES, N. R. e AGESSI, L. M B.. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2018, 248 p

VIGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VELOSO, É. e; MAIA , V. F. Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez. Vol.1. Curitiba:

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SURDO: UM ESTUDO**

## INTERDISCIPLINAR

**Adriano Ricardo de Campos**  
**Cleusa Elias Brito de Lima**  
**Elzeny Wakemaker de Souza Santos**

### RESUMO

No intuito de desvendar os diferentes sentidos de educação bilíngue no contexto da inclusão aliada a práxis pedagógica interdisciplinar para surdos, evidenciando o processo formativo da linguagem dos surdos, elaborou-se o presente estudo intitulado: A aquisição da linguagem do Surdo: um estudo interdisciplinar. O objetivo geral visa discutir a importância da aquisição da língua no processo ensino-aprendizagem da pessoa surda no ambiente escolar, seguido dos objetivos específicos: compreender a educação do surdo como Direito Humano de ação social; evidenciar a relevância da interdisciplinaridade na educação do Surdo e expor principais métodos que norteiam o ensino da Libras na aquisição da linguagem destacando o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Como metodologia optou-se por relato de experiência no contexto do ensino fundamental vivenciada pelos pesquisadores e alunos nas atividades pedagógicas no cotidiano escolar, amparado nos aportes legais vigentes e nas obras de Quadros (2007, 2008), como também, somar-se-ão a esse estudo, as contribuições de Fazenda (1998), Strobel (2008) e Freire (1998). Os resultados demonstram a necessidade de desenvolver ações pedagógicas que estimulem a aprendizagem do Surdo de forma interdisciplinar potencializando, dessa maneira, a formação de autonomia social e comunicativos do sujeito ativo em cenários culturais que os tornam conhecidos e respeitados pela sua identidade e língua.

**Palavras-chave:** Inclusão; Interdisciplinar; Linguagem; Prática; Surdo.

# ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE SORDO: UN ESTUDIO INTERDISCIPLINARIO

## RESUMEN

Con el fin de develar los diferentes significados de la educación bilingüe en el contexto de la inclusión aliada a la praxis pedagógica interdisciplinar para sordos, destacando el proceso formativo de la lengua sorda, se elaboró este estudio titulado: La adquisición de la lengua de los sordos: una interdisciplinariedad estudio. El objetivo general tiene como objetivo discutir la importancia de la adquisición de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la persona sorda en el entorno escolar, seguido de objetivos específicos: entender la educación de las personas sordas como un derecho humano de acción social; destacar la relevancia de la interdisciplinariedad en la educación de las personas sordas y exponer los principales métodos que orientan la enseñanza de Libria en la adquisición del lenguaje, destacando el oralismo, la comunicación total y el bilingüismo. Como metodología, optamos por relatar una experiencia en el contexto de la educación básica vivida por investigadores y estudiantes en las actividades pedagógicas en la vida escolar diaria, sustentada en los aportes legales vigentes y en los trabajos de Quadros (2007, 2008), así como, A este estudio se sumarán las aportaciones de Fazenda (1998), Strobel (2008) y Freire (1998). Los resultados demuestran la necesidad de desarrollar acciones pedagógicas que incentiven el aprendizaje de las personas sordas de manera interdisciplinar, potenciando así la formación de la autonomía social y comunicativa del sujeto activo en escenarios culturales que lo hagan conocido y respetado por su identidad y lengua.

**Palabras clave:** Inclusión; Interdisciplinario; Idioma; Práctica; Sordo.

# **ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

# **O LEGENDADOR É INVISÍVEL? UMA ANÁLISE DO LEGENDADOR NO PROCESSO DE TRADUÇÃO E LEGENDAGEM DO VÍDEO *BALLET EVOLVED: HOW BALLET CLASS CHANGED OVER THE CENTURIES***

Laura Cristina de Souza Zanetti

Mestranda na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail:  
lczanetti@outlook.com

Sheila Maria dos Santos

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET-  
UFSC) E-mail: dossantos.sheilamaria@gmail.com

## **1. INTRODUÇÃO**

A (in)visibilidade do tradutor tem sido um assunto em crescente debate dentro dos Estudos da Tradução, de modo que teorias têm esclarecido a impossibilidade de não se notar a presença do tradutor de forma clara em uma tradução, por mais que se tente, a exemplo do exposto por Hermans (2021, p. 107) sobre as traduções serem naturalmente plurais, descentralizadas e híbridas. Porém, embora tenha havido avanços aos profissionais da tradução no que tange a sua visibilidade, existem desvalorizações recorrentes dentro do campo da tradução, como é o caso do legendador que consegue ser ainda mais invisibilizado e desvalorizado que o tradutor literário, segundo o argumento de Guimarães (2019, p. 35). O campo da

legendagem se torna tão complexo a ponto de o próprio público-alvo, muitas vezes, olhar para o produto sob um viés julgador e propagar opiniões como “o que está escrito não é o que estão dizendo”. A questão da recepção da legendagem intensifica essa complexidade, pois o público-alvo não possui conhecimento dos bastidores do processo que é a legendagem e de tudo que a permeia, mas não somente o público-alvo, como o próprio campo de Estudos da Tradução acaba dando, muitas vezes, pouco valor a discussões referentes à legendagem, o que contribui com a imagem estereotipada pelo público (MELLO, 2005, p. 16-17).

Para que o processo de legendagem ocorra, é necessário o domínio de técnicas e regras que o público consumidor do produto final não costuma conhecer. Mello (2005, p. 52) explicita algumas técnicas de legendagem que incluem o número de caracteres, de linhas, o tempo de duração em tela, omissão de conteúdo, paráfrase, sincronização, entre outros, que influenciam no produto final que será consumido e que é avaliado pelo público. O legendador, portanto, faz suas escolhas e produz sentidos com base nas condições impostas pelos contratantes, as quais são, diversas vezes, modificadas e precisam ser aprovadas por aqueles que contrataram. Não obstante, cobra-se do legendador que haja uma fidelidade e literalidade com relação ao objeto de partida, ou seja, a fala/narração do vídeo que será legendado.

Diante do aporte teórico exposto, pretende-se, então, analisar como o legendador se apropria da linguagem para marcar sua presença durante o processo de tradução e legendagem de um vídeo, desmistificando uma noção de fidelidade ao original e equivalência linguística. A tradução e a legendagem aqui analisadas foram produto do Estágio Curricular Supervisionado em Tradução II, realizado por uma das autoras, que consistiu em abordar softwares de tradução, assim como legendagem e tradução de sites. O vídeo escolhido foi o *Ballet Evolved: How Ballet Class Changed Over the Centuries* da companhia Royal Opera House, da Inglaterra. O software utilizado para o processo de legendagem foi o Subtitle Edit 3.6.0 (2021). Baseando-se nos estudos de Venuti (1995) e Hermans (2021) sobre a invisibilidade do tradutor, de Díaz Cintas e Remael (2014), Mello (2005), Guimarães (2019) e Carvalho (2005) acerca da legendagem e do legendador intentou-se observar como o legendador se estabelece, utilizando estratégias tradutórias e a linguagem, durante o processo da legendagem em português brasileiro a partir da tradução da legenda feita em inglês para o vídeo *Ballet Evolved: How Ballet Class Changed Over the Centuries*. Acredita-se que pesquisas que abordem cada vez mais a identidade de tradutores e, no presente caso, de legendadores podem contribuir a uma maior visibilidade e valorização dos profissionais em questão, além de acrescentar aos estudos identitários que têm cada vez mais ganhado espaço dentro do campo de estudos da tradução.

## **2. A LEGENDAGEM E A INVISIBILIDADE DO TRADUTOR/LEGENDADOR**

A legendagem é, muitas vezes, compreendida como o simples processo de inserção de texto em vídeo advindos de uma fala, porém, Mello (2005, p. 12-13) explica que há uma divisão em dois segmentos no campo de estudos da tradução audiovisual, sendo elas: 1) a dublagem, legendagem e o *voice-over*, que passam de uma língua estrangeira para a língua materna do público-alvo; 2) textos em língua materna oral para o escrito, como as *closed captions*. Contudo, mesmo havendo um crescimento da legendagem no cotidiano, ainda são escassas as instituições e cursos que se voltam para essa prática e formação de profissionais, o que acaba por reforçar a noção de a legendagem ser uma atividade mecânica, automática e técnica que não exige estudo. Como consequência desse senso comum, o legendador tende a estar em segundo plano, ser inferiorizado e poucas vezes elogiado ou reconhecido pelo trabalho feito.

Por ser uma área relativamente recente, o próprio termo a ser usado para especificar a função e trabalho com a legendagem é incerto. Mello (2005, p. 13-14) discorre sobre alguns teóricos usarem “tradução para legenda”, “tradução audiovisual”, “legendagem”, “legendação”, entre outros. A autora esclarece a diferença entre

“legendagem” e “legendação”, sendo a primeira utilizada quando se refere ao termo como um todo, tanto tradução, quanto a parte de inserção da legenda em si no vídeo, enquanto a outra seria apenas o processo de tradução da legenda por parte de um tradutor. Dessa forma, o trabalho de legendagem envolve várias etapas além de sua tradução, como a entrada e saída dos marcadores de fala, a revisão feita do trabalho dos tradutores e da operação de pôr e ajustar no vídeo a legenda em específico, portanto, uma equipe inteira é necessária para a realização dessa atividade, embora seja senso comum o trabalho do legendador ser solitário.

Além de haver reconhecimento do trabalho em equipe que é realizado para o processo de legendagem, acontece, ainda, de acordo com Mello (2005, p. 16), a descrição das legendas como produto que contém erros de ortografia, digitação, compreensão, entre outros, não fazendo sentido em relação ao que se ouve. A autora diz que:

A imagem de um trabalho feito sem cuidado e cheio de erros é freqüentemente associada à legendagem e reforçada pela opinião do público que, mesmo desconhecendo os bastidores dessa atividade, analisa e critica o resultado do trabalho de tradução (MELLO, 2005, p. 16).

Não somente o público, mas também estudiosos da área dos estudos da tradução, muitas vezes, classificam a tradução de legendas dentro

de um campo mais prático de tradução, sem aprofundamento teórico e deslegitimando a legendagem como área necessária para pesquisa. Esse pouco valor dado à tradução de legendas tanto pela crítica quanto pelo público pode ser inferido como um dos fatores por um número restrito de trabalhos acadêmicos da área, assim como invisibiliza a atividade em si e quem a realiza.

Um dos agravantes da atividade de legendagem e do legendador vem das imposições internas e externas que o processo sofre como um todo. Existem normas que delimitam número de caracteres, duração da legenda, estratégias de omissão, inserção de conteúdo que influenciarão a legenda que será entregue e consumida pelo público-alvo. A rede de *streaming* de vídeo Netflix (2021), por exemplo, delimita que o tempo de duração das legendas seja de 17 caracteres por segundo para legendas direcionadas aos adultos, enquanto para as crianças seja de 13 caracteres por segundo, podendo chegar a um máximo de 42 caracteres por linha. O legendador, portanto, faz suas escolhas e produz sentidos com base nas condições ditadas pelas empresas e distribuidoras contratantes, tendo que ser, diversas vezes, modificadas e aprovadas pelas mesmas.

O trabalho do tradutor é, portanto, pôr em palavras aquilo que ele ouviu e viu, sendo a sua leitura e interpretação aquilo que se lê nas legendas e a qual auxiliará quem leu a construir algum sentido. Ao buscar uma fidelidade, uma tradução literal, o legendador é

impulsionado a criar expressões que mantenham e criem equivalência na língua de chegada, algo que é, segundo Mello (2005, p. 73), exigido pelos distribuidores, críticos e público, muitas vezes. A autora considera, então, como adaptação aquilo que não se assemelha ao objeto fonte, aquilo que não é literal, pois a adaptação engloba entender a fala, transformar em texto escrito e adaptar para a legenda. Porém, o que não é observado é o fato de o tradutor já se apropriar do “texto que traduz à medida que o transforma em um texto, em outra língua, que precisa ser reescrito para ser entendido e apreciado” (MELLO, 2005, p. 74).

Em consonância com o fato de o tradutor se apropriar do texto que traduz e transformá-lo em um texto em outra língua, está a questão da (in)visibilidade desse profissional ao realizar um trabalho de tradução e, no caso deste artigo, de legendagem. Guimarães (2019, p. 32-33) discorre sobre quem é o tradutor e a visão de ele ser uma ponte entre culturas, de Goodenough (1980 *apud* GUIMARÃES, 2019, p. 32), infiel, segundo Zuber (1968 *apud* GUIMARÃES, 2019, p. 32) ou um vidro transparente e fino, de acordo com Venuti (1995 *apud* GUIMARÃES, 2019, p. 32), uma visão de traidor que causa a perda, em sentido, fidelidade e equivalência. Todavia, é esse papel que o tradutor desempenha que possibilita e facilita um trânsito entre culturas, permite diálogos, algo antes impossível devido às diferenças linguísticas.

É impossível haver equivalência e fidelidade entre líguas que são completamente distintas, e foi essa impossibilidade que garantiu ao tradutor a noção de que quanto mais invisível ele estivesse no texto de chegada, mais próximo de estar bem traduzido seu texto ficaria. Venuti (1995 *apud* GUIMARÃES, 2019, p. 34-35) explica que o tradutor é o responsável fundamental por manter sua invisibilidade, pois a tentativa de manipular o texto em busca de fidelidade e equivalência o afasta de uma neutralidade e, para o autor, quanto mais a tradução for natural, mais transparente será o tradutor. O conceito de invisibilidade assume duas perspectivas, então: 1) a de efeito discursivo que necessita da manipulação do tradutor; 2) e a da leitura e valorização do público-alvo. Por precisar da aceitação do público-alvo uma boa tradução seria aquela que respeita a língua fonte e pode ser tratada como um texto fonte por um público-alvo de outra cultura. Nesse contexto, porém, Guimarães (2019, p.35) explica que aqueles que não são profissionais da área não se preocupam em pensar sobre a existência do tradutor e algumas consequências dessa invisibilidade seriam as más condições de trabalho e salário, bem como o não reconhecimento com relação aos direitos das obras traduzidas. O tradutor literário, por exemplo, não possui direito de proclamar a obra traduzida como uma (re)criação, pois está sempre abaixo do autor, numa posição inferior e secundária, sendo, muitas vezes, o maior elogio que recebe aquele de ter passado despercebido em sua tradução.

A situação se torna ainda mais complexa quando se fala sobre legendagem ou outros produtos audiovisuais, uma vez que a natureza polissemiótica do produto envolve uma limitação espacial e temporal, uma necessidade na redução e/ou omissão de informações, além do uso de formas curtas e elementos coesos para explicar algo (GUIMARÃES, 2019, p. 35). Em consequência, o legendador acaba sendo exposto a um julgamento maior quando sua tradução aparece, algo que não é tão recorrente em outros tipos de serviços. Guimarães (2019, p.35-36) utiliza o termo “tradução vulnerável”, de Díaz Cintas (2001 *apud* GUIMARÃES, 2019, p.35), para expor a quase completa ausência de reconhecimento sofrida pelo legendador, exemplificada pela falta de créditos nos trabalhos que ele exerce, sendo, algumas vezes, creditada apenas a empresa para a qual ele trabalha, estimulando ainda mais a rejeição do público.

O legendador é, comumente, contratado como *freelancer*, e somente por empresas que têm uma demanda alta de trabalho, segundo Díaz Cintas e Remael (2014, p. 36), as quais podem efetuar o pagamento pelo trabalho como um todo, por minuto do software utilizado, por número de palavras ou número de legendas, cujo valor é alterado dependendo de cada país. Algumas especificações podem influenciar a remuneração, sendo elas: 1) prazos curtos; 2) legendagem sem script de falas, e 3) mídia que será utilizada a legenda. Por ser um trabalho usualmente realizado por meio de

computadores, os legendadores podem ter a oportunidade de trabalhar de casa, o que possibilita, principalmente com a globalização, que se candidatem a vagas em empresas de outros países. A vantagem dessas aplicações para empresas do exterior é o maior número de vagas que podem ser encontradas pois, por outro lado, por alguns países cobrarem menos pelos serviços, a preferência por eles aumenta, desbalanceando o custo da ocupação e aumentando uma desvalorização da área.

Como solução para alguns problemas enfrentados pelo legendador, Guimarães (2019, p. 36) considera a formação profissional na área de tradução e audiovisual, para combater a invisibilidade e a desvalorização contínuas sofridas por aqueles que atuam campo, pois inclusive a formação obrigatória se torna alvo de desmerecimento por parte de algumas pessoas, que julgam tempo e dinheiro perdidos para uma tarefa que “qualquer um” seria capaz de fazer. Além de, como discutido por Díaz-Cintas e Remael (2014, p. 41), as universidades se mostrarem passivas com relação à inserção de cursos voltados à tradução audiovisual em seus campos, possivelmente por falta de interesse, mas também pelos preços exorbitantes dos softwares necessários para prática e a falta de formação docente para compor os cursos, o que resulta na área da tradução audiovisual como um todo sendo estudada fora de

insituições educacionais por interessados autoditatas com pouco, ou nenhum, respaldo acadêmico.

Um agravante desse menosprezo pode ser, em alguns sentidos, advindo das legendas feitas por fãs, que, conforme expõe Guimarães (2019, p. 36), atuam de maneira gratuita e sem formação no processo de legendagem de produtos audiovisuais. A situação com os *fansubbers* se torna dicotômica no momento em que eles atuam de graça e em um curto período de tempo, enquanto os legendadores profissionais precisam de remuneração, formação e prazos para a execução do trabalho. Fala-se em diferença na qualidade de legendas de fãs e profissionais, pois o primeiro grupo, normalmente, não segue as regras impostas pelo mercado, como as de duração e tamanho das legendas, cores das fontes, entre outras; eles podem ainda se apropriar de recursos como notas explicativas, muito comum em animes, aos quais os legendadores profissionais não podem recorrer.

Embora haja diferenças nos trabalhos efetuados por um legendados profissional e por um fã, pode-se obter resultados interessantes de uma união das duas partes. Guimarães (2019, p. 38-39) reforça a questão da contribuição positiva dos *fansubbers* aos legendadores profissionais por esses estarem inseridos no contexto das obras em questão, além de serem altamente criativos, algo que, aliado às tecnicas que o legendador profissional possui, podem garantir maior

qualidade ao produto final. Portanto, a invisibilidade do legendador pode ser combatida com uma modificação em pré concepções sobre o trabalho que ele exerce e uma noção maior da importância de seu trabalho para os produtos audiovisuais e para o público como um todo, bem como a visibilidade pode ser mais promovida com a inserção dos nomes dos legendadores nos programas de legendagem, divulgação de informações sobre os profissionais em bancos de dados nacionais de filmes, criação de uma premiação anual para legendagem e dublagem, como acontece com a literatura, publicação de trabalhos com nome dos programas, legendadores e tradutores, entre outras possibilidades, em conformidade com Díaz Cintas e Remael (2014, p. 40).

Os estudos literários e linguísticos sofreram, na segunda metade do século XX, desconstruções que impactaram diretamente em pré concepções direcionadas aos estudos da tradução, como o conceito de originalidade e autoria. Carvalho (2005, p. 139-140) comenta sobre a intertextualidade entrepor-se em todo ato de leitura e escrita, de maneira que o autor de um texto deixa de ser o único dono de ideias ou sentidos. Considera-se, também, o tradutor como sobredeterminado pela cultura em que se insere, textos que leu, ideologias e valores que possui, experiências que viveu, assim como os conhecimentos que detém, de modo que resulta uma impossibilidade de não interferência que opera no texto ao executar

sua tarefa de tradutor. A autora explica que, em muitos casos, supera-se a dicotomia sujeito/objeto de tal forma que, ora o tradutor se torna produto do meio sociocultural em que se insere, influenciado por alguma ideologia, história, cultura, ora é considerado possuidor de um domínio suficiente da língua capaz de revelar intenções e sentidos antes ocultos no texto e facilitar a interpretação do público-alvo, manipulando relações de poder que permeiam as culturas.

A subjetividade, para Carvalho (2005, p. 141), assume o sentido exposto por Frota (2000 *apud* CARVALHO, 2005, p. 141) de ser necessariamente construído a partir do contato social e histórico, fazendo com que influenciem todas as interpretações do sujeito. Contudo, em algumas situações, nota-se uma separação do sujeito da linguagem como reflexo da dicotomia mencionada do sujeito/objeto, que a encara sob um viés hierarquizado, de modo que tudo que se coloque no lugar de objeto assuma uma posição de dominado e submisso ao sujeito. É a partir disso que formações discursivas singulares passam a ser definidas, pois não entende-se que as formas e sentidos aconteçam isoladamente através do falante ou da língua, mas dos dois juntos, afastando-se, então, da ideia de certo e errado, sendo a recepção nem aceita e nem rejeitada e a produção realizada por meio de formas sobredeterminadas por diversidades linguístico-culturais referentes àquele que escreve, traduz. A singularidade não se adequa ao binarismo utilizado para classificar as ações humanas,

o que resulta em, muitas vezes, o próprio autor da obra ser incapaz de rotular escolhas feitas durante o processo de escrita, e isso acontece pelo fato de a singularidade ocupar um terceiro lugar, onde a fluidez e a instabilidade o permeiam.

Essa desvalorização e invisibilidade são reforçadas, muitas vezes, pelo próprio tradutor, como diz Venuti (1995, p. 6-17), que devido a uma subordinação ao autor original e às editoras que contratam os serviços de tradução e impõem contratos nos quais ele abre mão de sua criação, assim como prezam por uma busca pela fidelidade, equivalência com o texto fonte de maneira que o senso comum sobre a profissão se perpetue e acarrete em más condições de trabalho, baixa remuneração e a noção da tradução como derivativa e secundária. Para o autor, a tradução é entendida como um processo no qual uma cadeia de significados que constitui a língua fonte é substituída por outra cadeia de significados que constitui a língua alvo, de maneira que elas passem pela interpretação do tradutor para adquirir significado. Sendo o significado um efeito das relações e diferenças entre os significantes, potencializadas por incontáveis possibilidades, ele sempre será diferente e dependente da interpretação, nunca determinado como um original. Venuti (1995, p. 18-19) considera a tradução como comunicação de um texto estrangeiro cuja limitação é seu endereçamento a um público-alvo específico, portanto, o texto precisa ser inteligível para a cultura e

público-alvo, não sendo possível esperar que seja traduzido como uma essência única, uma fórmula matemática cujos conceitos de equivalência denotem algo a ser passado de uma língua para a outra.

Essas questões perpassam, ainda, a estrangeirização ou domesticação dos textos traduzidos. Venuti (1995, p. 20-23) explica que a estrangeirização é a prática de manter em um texto que será consumido por uma cultura alvo aspectos de uma cultura fonte, ou seja, o que mais acontece é o consumo de textos que enfatizam a cultura americana e britânica por outras culturas do mundo, consideradas inferiores, fazendo com que a estrangeirização sempre seja usada a favor da hegemonia da língua e cultura inglesa. A domesticação seria o processo inverso, pois a partir dela aconteceria a modificação de um texto fonte para uma cultura alvo específica, que também aconteceria em prol da cultura e língua inglesa. Por obter o domínio econômico e influência política, muitas vezes não se percebe o uso dessas estratégias em textos traduzidos, porém, o autor explica que acontece uma alienização na experiência de leitura, desconsiderando valores e culturas que não sejam a americana e a britânica.

Refletir sobre as questões que estão no entorno da invisibilidade do tradutor se faz extremamente necessário para que uma mudança aconteça e não apenas os tradutores consigam voz, respeito e qualidade de trabalho, mas também entendam que, apesar de

necessário, o processo de tradução envolve, e sempre envolveu, questões que vão além de proporcionar acessibilidade de textos àqueles que não possuem outros subsídios para superar barreiras linguísticas, por envolverem questões de poder e domínio cultural e político.

**2.1 O sujeito no processo de tradução e legendagem de *Ballet Evolved: How Ballet Class Changed Over the Centuries*.**

O processo de legendagem do vídeo *Ballet Evolved: How Ballet Class Changed Over the Centuries* se deu em duas partes: 1) legendagem em inglês e 2) tradução da legenda para o português brasileiro. A tradução feita a partir da legenda em inglês precisou de adaptações quanto ao tempo de sincronização devido às diferenças linguísticas da língua portuguesa e da língua inglesa, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Diferença de tempo nas legendas.

Legenda em EN	Legenda em PT-BR
00:00:54,160 --> 00:00:56,617 and just tuck it into their pants  00:00:56,649 --> 00:00:59,049	00:00:54,160 --> 00:00:59,053 e a punham dentro das calças para que pudéssemos ver melhor as pernas.

so that we could see the legs better.	
---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Pensando no limite de 17 caracteres por segundo para legendas direcionadas para adultos, podendo chegar a um máximo de 42 caracteres por linha, exposto pela Netflix (2021) e levando em consideração as diferenças linguísticas do português e do inglês, optou-se por dividir em duas partes a legenda em língua inglesa, enquanto em língua portuguesa preferiu-se utilizar o formato de duas linhas cheias, em um formato piramidal (MELLO, 2005, p. 52). A partir disso, é possível notar que, como explica Mello (2005, p.13-14), várias etapas que vão além da tradução são necessárias no processo de legendagem, a exemplo da sincronização de entrada e saída das falas, o ajuste no vídeo em questão, a revisão das legendas, sendo fundamental a participação de uma equipe para a realização dos procedimentos mencionados. A pesquisa aqui apresentada utilizou-se apenas de uma pessoa, devido ao contexto em que se inseria, porém, ao perpassar cada um desses processos nota-se ainda mais a necessidade de valorização dos profissionais que trabalham com a área da tradução audiovisual por entender que cada parte mencionada demanda tempo, conhecimentos técnicos e uma formação específica para que se possa exercer um trabalho final de qualidade.

As diferenças linguísticas entre o inglês e o português também se fazem perceptíveis pelo tamanho das palavras em cada um dos idiomas serem distintas. O quadro 2 mostra a adaptação feita em português brasileiro, com relação ao nome dos falantes, em comparação à língua inglesa.

Quadro 2 – Adaptação do nome dos falantes.

<b>Legenda em EN</b>	<b>Legenda em PT-BR</b>
00:01:09,006 --> 00:01:10,498 [Yasmine] I'm rolling out my muscles	00:01:08,974 --> 00:01:10,498 [Y] Estou estendendo meus músculos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A língua inglesa apresenta palavras mais curtas, como é o caso de “I’m”, “muscles”, ao passo que o português brasileiro é composto por palavras mais longas, exemplificado por “estou” e “músculos”, sendo essas as traduções respectivas para as palavras em inglês. Mesmo ocultando o sujeito “eu” em português, o número de caracteres seria extrapolado caso a escolha fosse por manter o nome de “Yasmine” inteiro, conseqüentemente o tempo de duração da legenda seria comprometido. Por outro lado, o fato de a língua inglesa possuir palavras mais curtas e possíveis abreviações

possibilitou que o nome aparecesse inteiro sem que o número de caracteres ou tempo de duração da legenda fossem sobrepujados.

Além das características mais técnicas do gênero, questões de escolhas tradutórias se mostraram pertinentes e se tornaram o foco desta pesquisa

Quadro 3 – Escolhas tradutórias I.

<b>Legenda em EN</b>	<b>Legenda em PT-BR</b>
00:01:13,038 --> 00:01:15,673 [Ursula] Can you see these? I wish they'd had those in my days	00:01:13,038 --> 00:01:15,673 [Ursula] Podem ver isso? Quem me dera ter um desse no meu tempo

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Novamente o sujeito foi ocultado da legenda em português pensando em números de caracteres e tempo de duração da legenda, pois em português essa prática é possível e utilizada devido às peculiaridades da língua, enquanto em inglês não é possível, nesse caso, optar pela ocultação do sujeito. Verificou-se, também, que ao ser traduzida ao português brasileiro a legenda passou para o singular, enquanto em língua inglesa ela está no plural. Essa mudança ocorreu devido ao

pronome demonstrativo “these” em inglês ter essa forma no plural e a forma “this” no singular, ao passo que em português a mesma forma é utilizada para os dois casos, ou seja, não ocorre uma mudança na grafia ou na pronúncia do pronome “isso”, mas sim no contexto, que com o apoio visual auxiliará o receptor a entender a variação em número do que está sendo dito. As modificações feitas são inevitáveis quando se analisa as características das línguas em questão, porém, por haver essa diferença e o público não conhecer os bastidores do processo de legendagem, além de não possuir formação na área, ele pode confundir com erros e falta de cuidado do legendador, como observado por Mello (2005, p. 16). Além do público, críticas referentes às escolhas do legendador podem vir, inclusive, de estudiosos do campo da tradução, intensificando ainda mais a desvalorização do profissional de legendas e acarretando em baixa oferta de trabalhos na área e invisibilização da própria atividade e de quem a exerce.

Ainda sobre o exemplo acima, pode-se destacar a tradução de “I wish they’d had” para “quem me dera ter” que, para a autora, possui uma coloquialidade maior do que uma tradução como “gostaria que houvesse”. Sendo a finalidade da legendagem do vídeo em questão distanciar-se de uma formalidade ou inacessibilidade ao entendimento de quem iria assistir, supôs-se que a escolha feita causasse mais conforto na leitura do público-alvo, mesmo não sendo

literal. Todavia, Mello (2005, p. 52), explica haver uma espera do público por literalidade por parte do legendador, desconsiderando o ato de legendagem como o processo de pôr em palavras aquilo que se viu, ouviu e interpretou de algo, possibilitando e colaborando com a construção de sentido que o público-alvo fará do produto final.

Em consonância à finalidade de afastar-se de uma formalidade exagerada no processo de legendagem, definiu-se, também, o público-alvo como sendo aquele que consome produtos relacionados ao meio da dança, mais especificamente do ballet, seja assistindo ballets de repertório, fazendo aulas, trabalhando em companhias e assim por diante. Delimitar esse público-alvo específico influenciou em escolhas tradutórias que considerou-se familiar ao mundo do ballet, como observado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Escolhas tradutórias II.

<b>Legenda em EN</b>	<b>Legenda em PT-BR</b>
00:01:58,284 --> 00:02:01,996 is that the turnout has increased from fourty five degrees	00:01:58,284 --> 00:02:01,996 o en de hors aumentou de quarenta e cinco graus
00:06:20,394 --> 00:06:22,394	00:06:20,394 --> 00:06:22,394

and they're only going to the side now.	e eles vão para o a la second agora.
00:06:25,934 --> 00:06:27,600	00:06:25,934 --> 00:06:27,600
They would go on now to the back.	Eles deveriam ir ao derriére agora.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A nomenclatura comumente usada por dançarinos, professores e praticantes do ballet vem da língua francesa, ainda que haja uma tradução em outras línguas para certos movimentos, como é o caso do “turnout” que na tradução ficou “en dehors”, de “to the side” que ficou “a la second” e de “to the back” que ficou “derrière”. O *turnout* ou *en dehors* é o movimento de rotação que começa no quadril e se estende até os pés, possibilitando que os bailarinos executem as posições do ballet, ao mesmo tempo que *à la seconde* são os movimentos executados ao lado e *derrière* os movimentos executados atrás. Tendo em conta que a nomenclatura francesa é a mais utilizada no contexto do ballet e que apesar de haver a possibilidade de manter em inglês sem alteração de sentido, ainda existiria uma estrangeirização, nomenclatura de Venuti (1995, p. 20), na legenda, portanto, preferiu-se o uso dos termos em francês

pensando em se distanciar um pouco mais da língua inglesa, que por obter domínio econômico e influência política acaba desconsiderando culturas que não sejam a americana ou britânica.

Considerando as estratégias discutidas por Venuti (1995, p. 20) que, além da estrangeirização, abrange também a domesticação, e a intenção de se afastar de uma hegemonia da língua inglesa, algumas escolhas que poderiam ter sido mantidas em inglês ou mesmo em francês foram traduzidas para o português brasileiro por não comprometerem o entendimento e contexto expostos no vídeo e priorizando uma língua não tão valorizada quanto as mencionadas acima.

Quadro 5 – Escolhas tradutórias III.

<b>Legenda em EN</b>	<b>Legenda em PT-BR</b>
00:06:16,220 --> 00:06:19,680 now they've gone onto the demi pointe they've gone really high	00:06:16,220 --> 00:06:19,680 Agora eles subiram na meia ponta, ficaram super altos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O quadro acima exemplifica a estratégia de domesticação sendo aplicada ao contexto do ballet. “Meia ponta” é o termo utilizado para

os passos feitos na ponta do pé, que podem ser executados com a sapatilha de ponta também, porém, visto que o ballet é uma dança de origem europeia e sua nomenclatura utilizada advém do francês, como mencionado em outro exemplo, poderia ter sido mantido o termo “demi pointe” e o entendimento do público-alvo não teria sido comprometido, porém, preferiu-se a tradução por “meia ponta” em favor da língua portuguesa. Contudo, por mais repetitivo que possa parecer, uma vez que o espectador verá a imagem dos bailarinos na ponta do pé, e ouvirá a apresentadora reforçando a ação com “they’ve gone really high”, a redundância é uma técnica que pode ser utilizada no processo de legendagem de modo que as imagens e as palavras comuniquem mais ou menos a mesma coisa, facilitando uma coerência e, até mesmo, um entendimento ao público-alvo, conforme Díaz Cintas e Remael (2014, p. 50).

As decisões tomadas foram, também, influenciadas pela vivência que a autora possui no contexto do ballet, praticando a dança e sendo fã de ballets de repertório, o que reforça a definição de subjetividade de Carvalho (2005, p. 141), a partir do contato social e histórico, que influencia as interpretações do sujeito. Dessa forma, a linguagem permite que a voz desse outro, desse tradutor, desse legendador seja ouvida, se torne explícita, como exposto por Hermans (2021, p. 107). O conhecimento teórico e prático da área aliado à experiência de fã e praticante do ballet facilitaram escolhas e a compreensão do que

precisava ser legendado ao português brasileiro, algo que Guimarães (2019, p. 38-39) considera relevante para a profissão do legendador, uma vez que existem legendas feitas por fãs que, por não serem remuneradas, não precisam seguir normas e, ainda, pelo conhecimento do contexto que possuem, contribuirão a uma maior desvalorização e invisibilidade do legendador profissional, sendo o ideal, não necessariamente algo viável, uma partilha de funções entre fãs e profissionais para que um trabalho de legenda seja cada vez melhor e mais aceito.

O trabalho do legendador, portanto, não depende somente do conhecimento do par linguístico que será utilizado no processo, mas de uma série de etapas até a entrega do produto final. A formação oficial de legendador auxilia a compreensão e o domínio de ferramentas que tornam seu trabalho melhor executado, sem descartar a importância das informações contextualizadas que os fãs possuem das obras que serão legendadas. Finalmente, considerar a legendagem como mera reprodução, sem influência do viés social e histórico do próprio indivíduo que interpreta e produz sentidos que serão consumidos e construídos a partir dele invisibiliza e desvaloriza uma área cujo constante crescimento só tende a contribuir para a sociedade em geral, visto que a legendagem traz consigo acessibilidade em casos como o das *closed captions* e ultrapassa a barreira linguística entre culturas.

## **Considerações finais**

Mediante o exposto, conclui-se que o processo de legendagem envolve um trabalho em equipe, cujas funções se alternam entre tradução, revisão, inserção da legenda nos vídeos, entre outras, até a divulgação do produto final. Resumir todos esses processos em mera atividade técnica, mecânica contribui para uma desvalorização e invisibilidade de uma área que está em constante crescimento na atualidade, visto que não é transcrever um diálogo que define a legendagem: além da parte escrita, que precisa ser interpretada antes de ser inserida, é necessário o legendador estar atento ao que as imagens do vídeo mostram e aos sons que são emitidos durante a cena, principalmente em legendas inclusivas. Por ser necessário interpretar sons, imagens e palavras o legendador atribui sentidos que são influenciados por suas vivências, leituras, estudos, contexto histórico e social no qual se insere, tornando, então, praticamente impossível a tarefa de se manter invisível durante a execução do trabalho, embora seja comum considerar um bom trabalho aquele que é transparente, que não se sobrepõe e reproduz com o máximo de equivalência possível seu objeto de partida.

O trabalho do legendador depende, em grande parte, das empresas contratantes, as quais ditarão as regras de como a legenda deve ser feita, de quanto tempo deve durar, quantos caracteres deve ter e

assim por diante, algo que influencia nas escolhas finais desse profissional que precisará se adequar ao contexto que lhe foi imposto. Contudo, o público-alvo, por nem sempre ter contato direto com essas questões burocráticas acaba por julgar determinadas estratégias como erros, uma vez que possuem certo conhecimento linguístico e conseguem distinguir o que foi dito do que está exposto na legenda. Um agravante da situação parece ser as legendas executadas por fãs, que não dispõem de imposições para sua realização e possuem um conhecimento que tende a ser mais aprofundado do que o de um legendador profissional sobre o tema a ser legendado. A saída para o problema, embora limitada e carente de muita reflexão para a efetivação propriamente dita, poderia ser uma colaboração dos fãs com o trabalho do legendador profissional, que se mostrou eficaz nas escolhas do vídeo analisado, visto que a legendadora está inserida no mundo do ballet e pôde optar por nomenclaturas, adaptações às quais talvez um legendador profissional não se atentasse ou precisasse de buscas e leituras para poder entender.

Além do conhecimento do contexto do vídeo legendado, se mostrou essencial um entendimento sobre as técnicas de legendagem, sobre tradução e línguas, pois em alguns casos citados foi preciso aplicar estratégias de omissão (de sujeito, no português, por exemplo), de adaptação em número ao traduzir, de redução (do nome da

personagem, por exemplo), em busca de uma harmonia entre a informação que precisava ser passada com as regras de legendagem que precisavam ser seguidas. As mudanças da legenda em inglês para a legenda em português brasileiro se deram pelas duas línguas possuírem diferentes características e particularidades que exigiam reconhecimento e respeito, de modo que não fossem desvalorizadas ou prejudicadas em busca de uma fidelidade e equivalência. Um legendador com formação nas áreas mencionadas demonstra que tende a entender e lidar melhor com tais especificidades apresentadas por diferentes linguagens e contextos, algo que explicita ainda mais a relevância de mais estudos e inserção de cursos em universidades, e afins, sobre os temas concernentes à tradução audiovisual.

Finalmente, considera-se todas as escolhas, adaptações, inserções e omissões como marcas da subjetividade do legendador e do tradutor nos trabalhos que executam, visto que suas experiências, leituras e vivências não podem ser descartadas cada vez que realizam um trabalho diferente, se afastando de uma equivalência exclusivamente linguística. A legendagem possui características próprias que precisam ser consideradas no momento das escolhas, portanto, uma interpretação do contexto do vídeo, do contexto social inserido e uma consonância com as imposições vão resultar em decisões diferentes por parte de cada profissional. Discussões acerca do

exposto podem contribuir para uma maior visibilidade tanto da profissão quanto do profissional que, muitas vezes, é julgado pelo senso comum como ineficaz ao não fazer o produto final do modo como o público-alvo considera correto. Com uma maior visibilidade da legendagem e do legendador, as condições de trabalho podem, eventualmente, melhorar e mais pesquisas podem ser direcionadas ao sujeito e não somente ao objeto.

## REFERÊNCIAS

BALLET Evolved: How Ballet Class Changed Over the Centuries. Royal Opera House. 2015. 1 vídeo (9:04 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-EjfGgvsldM&t=1s>. Acesso em: maio de 2021;

CARVALHO, Carolina Alfaro. **A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor**. Rio de Janeiro, 2005, p. 137-154. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=6613@1>. Acesso em 07 de maio. 2021;

DÍAZ CINTAS, Jorge; REMAEL, Aline. **Audiovisual Translation: Subtitling**. Londres e Nova York: Routledge, 2014;

GUIMARÃES, Sara Filipa Bragada. **A invisibilidade do legendador**. Bragança, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20588>. Acesso em 27 de julho. 2021;

HERMANS, Theo. O outro da tradução. In: MARINS, Liliam Cristina; UCHIDA, Aline Scarmen (org.). **Tradução em**

**perspectiva: um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos.**  
São Francisco do Sul: Solar dos Livros, 2021. p. 100-131;

MELLO, Giana Maria Gandini Giani. **O tradutor de legendas como produtor de significados.** São Paulo, Tese de doutoramento, UNICAMP, 2005. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269219/1/Mello\\_GianaMariaGandiniGianide\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269219/1/Mello_GianaMariaGandiniGianide_D.pdf). Acesso em 07 de maio. 2021;

NETFLIX. **Brazilian Portuguese Timed Text Style Guide.**

Netflix Studios, 2021 Disponível em:

<https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/215600497-Brazilian-Portuguese-Timed-Text-Style-Guide>. Acesso em 22 de março de 2022;

SUBTITLE Edit. Versão 3.6.0. Dinamarca: GitHub, 2020.

Disponível em: <https://github.com/SubtitleEdit/subtitleedit/releases>. Acesso em: maio de 2021.

VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility: a history of translation.** Londres e Nova York: Routledge, 1995.

**O LEGENDADOR É INVISÍVEL? UMA ANÁLISE DO  
LEGENDADOR NO PROCESSO DE TRADUÇÃO E  
LEGENDAGEM DO VÍDEO *BALLET EVOLVED: HOW BALLET  
CLASS CHANGED OVER THE CENTURIES***

Laura Cristina de Souza Zanetti

Sheila Maria dos Santos

**RESUMO**

Sendo a invisibilidade do tradutor um assunto em crescimento nos Estudos da Tradução, buscou-se ampliar a discussão à invisibilidade do legendador e observar como esse sujeito se marca através da linguagem durante o processo de legendagem. O objeto analisado, produto do Estágio Curricular Supervisionado em Tradução II, foi o vídeo *Ballet Evolved: How Ballet Class Changed Over the Centuries* da companhia Royal Opera House, da Inglaterra. Utilizou-se o software Subtitle Edit 3.6.0 (2021) para a legendagem do vídeo em questão. Embasando-se em Venuti (1995), Hermans (2021), Díaz Cintas e Remael (2014), Mello (2005), Guimarães (2019) e Carvalho (2005) constatou-se que o processo de legendagem envolve um trabalho em equipe e não deve ser reduzido a um mero trabalho mecânico, pois engloba a subjetividade do legendador, as diferenças linguísticas, as imposições da contratante e, ainda, o contexto em que se insere o vídeo e o profissional. Mostrou-se essencial, portanto, um entendimento sobre as técnicas de legendagem, sobre tradução e línguas que auxiliarão as decisões finais. Finalmente, considera-se todas as escolhas, adaptações, inserções e omissões como marcas da subjetividade do legendador/tradutor nos trabalhos que executam devido ao processo que os levam até elas.

**Palavras-chave:** Ballet; Invisibilidade; Legendador; Tradução.

## **IS THE SUBTITLER INVISIBLE? AN ANALYSIS OF THE SUBTITLER IN THE PROCESS OF TRANSLATION AND SUBTITTLING OF THE VIDEO BALLETT EVOLVED: HOW BALLETT CLASS CHANGED OVER THE CENTURIES**

### **ABSTRACT**

The subject of translator's invisibility is developing in the area of Translation Studies. Considering that, the purpose of this paper was to expand the discussion to the subtitler's invisibility, aiming to analyze how this subject makes his/her marks through the language during the process of translation. The object used was the video *Ballet Evolved: How Ballet Class Changed Over the Centuries*, by Royal Opera House, chosen in the course of Estágio Curricular

Supervisionado em Tradução II. The software Subtitle Edit 3.6.0 (2021) was used to subtitle the video mentioned. The theoretical framework used was based on Venuti (1995), Hermans (2021), Díaz Cintas and Remael (2014), Mello (2005), Guimarães (2019) and Carvalho (2005). Due to the exposed it was possible to observe that the process of subtitling involves a group work, which influences in the choices made in the final product, as well as the subtitler's subjectivity, the linguistics differences, contexts and the impositions made by the contractors. Therefore, an understanding of subtitling and its specificities, of translations and languages seem to be important for the final decisions. Finally, the choices, adaptations, insertions and omissions made by the subtitler are considered traces of his/her subjectivity in the final products as a consequence of the process that leads him/her to it.

**Keywords:** Ballet; Invisibility; Subtitler; Translation.

# **POLISSISTEMAS, PATRONAGEM E A CIRCULAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA TRADUZIDA**

João Gabriel Carvalho Marcelino

Doutorando em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), Mestre em Linguagem e  
Ensino (PPGLE/UFSC), Licenciado em Letras (FASETE).  
joagabrielcarvalho@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

A tradução de literatura levanta reflexões sobre o funcionamento do sistema literário nacional, pensando na caracterização dos sistemas que compõem um sistema nacional, assim como a transferência literária para um sistema mundial através da tradução. A definição de literatura nacional e literatura regional, subentendendo que diferentes sistemas compõem um sistema nacional, infere a reflexão sobre o que caracteriza a literatura regional ou marginalizada em meio a uma literatura nacional, assim como a posição que essa literatura assume ao ser transferida de um sistema para outro.

A circulação da literatura através da tradução possibilita que os textos traduzidos sejam recodificados entre diferentes línguas, em uma mesma língua ou entre diferentes sistemas semióticos. Essas possibilidades de tradução permitem que o texto literário circule em um espaço nacional (através da tradução Intralingual ou

Intersemiótica) assim como no espaço mundial (através da tradução Interlingual e, também, da Intersemiótica). Desse modo, a tradução de literatura permite que o texto literário assuma diferentes formas na circulação da literatura.

Este trabalho tem o objetivo de discutir a circulação da literatura através da tradução. Para tanto, traçam-se os seguintes objetivos específicos: i) discutir a relação entre Polissistemas e tradução literária; ii) descrever a relação entre Patronagem e tradução literária; e iii) teorizar sobre a Literatura traduzida no movimento de circulação de literatura em um sistema e entre diferentes sistemas.

Para tanto, este trabalho fundamenta-se nos estudos de Even-Zohar (1979) e Gentzler (2009) acerca da teoria dos Polissistemas; Lefevre (1992) sobre patronagem; Heilbron e Sapiro (2010) sobre a sociologia da tradução; Casanova (2002) sobre a república mundial das letras, entre outros.

Nesse sentido, apresenta-se uma pesquisa conceitual visando interpretar e relacionar conceitos teóricos do campo dos Estudos da Tradução (WILLIAMS, CHESTERMAN, 2010). Diante das teorias apresentadas busca-se refletir sobre as possibilidades de circulação da literatura através da tradução em diferentes modalidades, a partir das categorias de tradução descritas por Jakobson (2004[1959]) como Interlingual, correspondendo à tradução entre sistemas

linguísticos distintos; Intralingual, correspondendo à tradução que ocorre dentro de um sistema linguístico; e Intersemiótica, correspondendo à tradução que ocorre entre diferentes sistemas semióticos.

Este trabalho, organiza-se em três sessões, a primeira orientada à discussão da relação entre a teoria dos Polissistemas e a Tradução Literária; a segunda orientada à Patronagem e Manipulação da fama literária; a terceira orientada à Literatura traduzida em circulação através das categorias supracitadas. Por fim, apresentam-se as considerações finais e o referencial teórico.

## **POLISSISTEMAS E TRADUÇÃO LITERÁRIA**

O conceito de Polissistemas apresentado por Even-Zohar (1979) possibilita que os fenômenos semióticos sejam estudados a partir da percepção de que tais fenômenos não acontecem de maneira isolada, os sistemas interagem entre si em diferentes níveis. Nesse sentido, a própria caracterização do termo polissistema explicita a dinamicidade e heterogeneidade dos sistemas, esses sistemas podem referir-se a um sistema cultural maior ou aos sistemas menores que compõem um sistema nacional ou sistema mundial.

Considerando os sistemas culturais enquanto fenômenos semióticos, é importante observar que Eco aponta que “(i) a cultura como um todo, *deve*, ser estudada como fenômeno semiótico; (ii) todos os aspectos da cultura podem ser estudados como conteúdos de uma atividade semiótica” (ECO, 2000, p. 16). A asserção de Eco evidencia que a Cultura enquanto um fenômeno semiótico mais amplo é composto por diferentes aspectos que podem ser observados como atividades semióticas; esses aspectos podem ser observados em diferentes formas, desde hábitos e tradições, até produções artísticas como literatura, pintura e produções audiovisuais.

Enquanto sistemas, os fenômenos semióticos possuem particularidades e características próprias que os distinguem entre si e que também os conectam. Isso evidencia que os sistemas são dinâmicos e influenciam uns aos outros (EVEN-ZOHAR, 1979); desse modo, em diferentes camadas e períodos históricos os fenômenos semióticos se formam, interagem, circulam e se influenciam. Essa influência garante que os sistemas não fiquem estáticos e colapsem em si mesmos, possibilitando trocas entre sistemas.

Orientado aos sistemas literários, o estudo de polissistemas permite a reflexão da interação entre sistemas literários de um mesmo sistema nacional, assim como em um sistema mundial. Gertzler

(2009) aponta que o estudo dos polissistemas permite que as traduções e conexões interliterárias entre culturas sejam mais bem descritas. Nesse sentido o autor aponta, ainda, que “as relações intraliterárias dentro da estrutura de determinado sistema cultural e a verdadeira evolução literária e linguística também se tornam visíveis por meio do estudo de textos traduzíveis” (GENTZLER, 2009, p. 142). Isso evidencia a relação entre os Polissistemas e a Literatura traduzida no processo de influência entre os sistemas no sentido da evolução literária e em como as literaturas se influenciam através da tradução.

Nesse sentido, é válido observar que os sistemas são estruturas heterogêneas e possuem hierarquias dentro do polissistema (EVEN-ZOHAR, 1979). Essa hierarquia pode revelar a estratificação em uma cultura, evidenciando o que está centralizado e o que está marginalizado, assim como quais obras ocupam o meio espaço entre margem e centro; como as produções culturais entre margem e centro flutuam, assim como conflitos entre margem e centro. Em um nível de um polissistema global, também é possível observar quais línguas e culturas são centralizadas e como influenciam outras culturas. Nesse sentido, a observação dos polissistemas para a tradução permite que a visão sobre o processo tradutório reflita sobre transferências linguísticas, culturais e as relações entre culturas.

O processo que os teóricos da Tradução, aportados na teoria dos polissistemas, buscam descrever então, não se trata mais da transferência de um único texto, mas do efeito processo de tradução e mudança do sistema literário (GENTZLER, 2009). A literatura traduzida de um sistema literário para outro ou de uma língua para outra pode indicar a motivação para a realização de uma determinada tradução, bem como o tratamento à língua e ao próprio estrangeiro. Aspectos do entorno da literatura e da tradução que possibilitam refletir sobre o *establishment* de um cânone literário ou cultural, o que possibilita ao campo dos estudos da tradução discutir o movimento de tradução e seus impactos.

No sentido das traduções realizadas entre diferentes sistemas, é necessário considerar a posição que as línguas assumem no fluxo de traduções. Nesse sentido, Heilbron e Sapiro (2010) apontam a existência de um sistema hierarquizado em relação às línguas, e nesse sistema as línguas ocupam lugar mais centralizado ou mais periférico. Entretanto, o número de falantes de uma língua não é indicativo de que tal língua assume posição central ou periférica no sistema hierárquico, sendo esse posicionamento de maior ou menor prestígio oriundo da estrutura social e das relações de poder entre as comunidades linguísticas envolvidas (HEILBRON; SAPIRO, 2010).

Ao observar as traduções entre diferentes sistemas considerando o aspecto sociológico, é possível notar que “Quanto mais uma língua é central no sistema mundial de tradução, mais numerosos são os gêneros de livros traduzidos desta língua” (HEILBRON, SAPIRO, 2010, p. 17). Desse modo, o fluxo de traduções de línguas centralizadas para línguas periféricas é maior do que o movimento contrário, e isso pode evidenciar tanto o desinteresse dos locutores de línguas centralizadas acerca da literatura e cultura de sistemas marginalizados, bem como esse fluxo maior do centro para a margem implicam na influência desproporcional das línguas e culturas centralizadas na formação de literaturas de línguas marginais.

Desse modo, a observação do aspecto sociológico da tradução para a reflexão sobre os polissistemas aprofunda o debate sobre a ideia de prestígio associado à realização da tradução, refletindo na constituição da fama literária através da realização de traduções para línguas em posições privilegiadas. Nesse sentido, na seção a seguir será discutida a relação entre patronagem e constituição de fama literária através da tradução.

## **PATRONAGEM E CONSTITUIÇÃO DA FAMA LITERÁRIA**

Diante do fluxo de traduções entre sistemas, é importante observar que a realização de traduções de um sistema para outro não ocorre de maneira isolada, mas depende de interesses e fatores concretos que condicionam a aceitação ou rejeição de uma literatura. Nesse sentido, Lefevere (1992) aponta que esses fatores envolvem a ideologia, a institucionalização e manipulação. Esses aspectos podem destacar como um determinado sistema lida com o estrangeiro, como as línguas interagem em diferentes camadas de um único sistema ou entre diferentes sistemas, bem como a definição de como um tradutor tende a lidar com o texto, podendo indicar tendências como domesticação ou estrangeirização (VENUTI, 1995).

O processo de tradução, enquanto reescrita, é uma forma de acesso à literatura (LEFEVERE, 1992). Através da tradução entre línguas ou sistemas semióticos, da adaptação ou da interpretação, obras literárias podem circular entre diferentes sistemas. Isso possibilita que a literatura seja reformulada, podendo sofrer adaptação ou paráfrase ao ser traduzida no mesmo idioma; ser traduzida entre diferentes idiomas permitindo o acesso ao texto pelo leitor que não possui conhecimento de uma língua estrangeira; bem como ser traduzida ou adaptada para uma mídia verbo-visual ou ser interpretada em língua de sinais. Essas possibilidades evidenciam categorias de tradução no processo de circulação que vão além da

Interlingual, contemplando a Intralingual e Intersemiótica (JAKOBSON, 2004[1959]), bem como o diálogo com a teoria da adaptação (HUTCHEON, 2013).

Indo mais além, Lefevere (1992) aponta, ainda, que os processos de reescrita não envolvem somente o texto, mas também a criação da imagem dos autores, dos períodos e literaturas, constituindo ideias que reforçam o valor e a necessidade de se traduzir um autor ou uma literatura específica em relação a outra. Nesse sentido, pode-se observar que a formação de um cânone literário em um espaço nacional ou mundial pode sofrer influências ideológicas que impactam no predomínio de autores do sexo masculino, com características eurocêntricas ou que replicam estilos de escrita oriundos de espaços de produção eurocêntricos.

Casanova aponta que a tradução para as línguas de chegada é “uma maneira de agrupar recursos literários, de importar de certa forma grandes textos universais para uma língua dominada (portanto para uma literatura desprovida), de desviar um legado literário” (2002, p. 170). Dessa forma, a injeção de literatura estrangeira através da tradução em um sistema literário ‘desprovido’ seria um processo de enriquecimento que insere mais do que autores, mas estilo e outras características de literaturas tidas como superiores. Reforçando a

ideia hierárquica da existência de sistemas superiores e inferiores, ou de literaturas superiores ou inferiores a outras.

Como via de entrada do fluxo de traduções vindas de sistemas ‘inferiores’, Casanova (2002) aponta a ideia de existência de uma capital do universo cultural e literário em Paris, na qual é necessária a passagem para que autores de sistemas dominados sejam reconhecidos. Tornando necessário, para que a literatura seja reconhecida, a aprovação por um espaço pré-estabelecido. Essa ideia evidencia a hierarquia entre os sistemas, bem como a hegemonia do espaço literário europeu sobre outros sistemas, por muito tempo relegando a literatura de sistemas externos a esse espaço hegemônico a qualificação de subliteratura, exótica, que deve ser incorporada na língua e cultura de chegada cuidadosamente para que o estrangeiro não contamine este espaço. Retornando a ideia de abordagens do estrangeiro observadas nas tendências etnocêntricas ou hipertextuais (BERMAN, 2013) ou domesticadoras e estrangeirizantes (VENUTI, 1995) para lidar com essa literatura estrangeira e, supostamente, inferior.

A manipulação da literatura, sem carga negativa do termo manipulação, dialoga com os Polissistemas (EVEN-ZOHAR, 1979; GENTZLER, 2009) no sentido de que as escolhas realizadas pela tradução, partindo do que vai ser traduzido, considerando até mesmo

o modo que a tradução lidará com especificidades ou particularidades da língua e cultura de partida ao verter o texto para a língua e cultura de chegada. Nesse movimento entre sistemas, os profissionais de tradução, em associação com o sistema de patronagem estabelecido, podem escolher o que reprimir ou evidenciar na tradução (LEFEVERE, 1992).

Lefevere (1992) aponta o tripé formado por Ideologia-Componente econômico-Status, constituído a partir da influência reguladora dos sistemas de patronagem. Esses sistemas de patronagem podem assumir formas diferentes, visando que a tradução ofereça um retorno para os componentes do tripé, seja reforçar aspectos ideológicos de um sistema vigente, ou um retorno financeiro da tradução; ou a manutenção de um status de cânone de um determinado autor ou obra. Desse modo, é importante que os sistemas interajam entre si para que os sistemas literários não fiquem estáticos e colapsem em si mesmos, uma vez que a literatura por si não é estática e está em constante mutação.

Na seção a seguir serão apresentadas algumas teorizações sobre a circulação de literatura através da tradução em diferentes categorias, pensando nesse fluxo através das categorias de tradução Intralingual, Interlingual e Intersemiótica e suas possibilidades em um sistema ou entre sistemas.

## **A LITERATURA EM CIRCULAÇÃO ATRAVÉS DA TRADUÇÃO**

Diante do exposto, as diferentes categorias de tradução possibilitam teorizar sobre a Literatura traduzida no movimento de circulação de literatura em um mesmo sistema, bem como entre diferentes sistemas. Nesse sentido, esta seção se orienta pelas categorias descritas por Jakobson (2004[1959]) em Intralingual, Interlingual e Intersemiótica, por possibilitarem observar a circulação de tradução em um sistema linguístico e cultural, através da Intralingual e Intersemiótica; bem como a circulação entre diferentes sistemas linguísticos, através da tradução Interlingual e, novamente, Intersemiótica.

A Tradução Intralingual, enquanto movimento de tradução que ocorre dentro de um mesmo sistema linguístico, também descrito como reformulação ou paráfrase (JAKOBSON, 2004[1959]; OUSTINOFF, 2011), possibilita que as literaturas dos sistemas que formam um sistema nacional circulem neste espaço. Nesse sentido, é possível observar, por exemplo, o registro escrito da literatura oral feita por pesquisadores como Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) e Silvio Romero (1851-1914), em transcrever da oralidade para a escrita narrativas, contos e outros registros orais.

Além disso, é possível observar nos autores o registro de diferentes versões de narrativas como *A menina enterrada Viva* (CASCUDO, 2004) e *A Madrasta* (ROMERO, 2007), ou até mesmo versões das aventuras do personagem *Pedro Malazartes* (CASCUDO, 2004; ROMERO, 2007), bem como traduções de obras clássicas direcionadas para públicos específicos. Desse modo, é possível observar que a tradução Intralingual também pode funcionar como uma forma de registro para garantir que a comunicação de narrativas de camadas marginalizadas ou de regiões e períodos diferentes seja disseminada e recontada em diferentes espaços de um mesmo sistema.

Tradução Intersemiótica, categoria mais abstrata, envolve o processo de tradução ou transmutação entre diferentes sistemas semióticos (JAKOBSON, 2004[1959]; OUSTINOFF, 2011). Possibilitando a recriação através da adaptação anunciada de uma obra da literatura para uma mídia audiovisual como o cinema (HUTCHEON, 2013), com ou sem inserção de outras obras. Como pode-se observar em *O Auto da Compadecida* (2000) que incorpora a obra homônima de Ariano Suassuna com a obra *O Santo e a Porca*, do mesmo autor; e *Lisbela & o prisioneiro*, que transporta a peça de Osman Lins, *Lisbela & o Prisioneiro* (1964) para o audiovisual:

### Quadro 1: Tradução Intersemiótica e Adaptação

O Auto da Compadecida (2000)	Lisbela & o Prisioneiro (2003)
	

Ambas as produções apresentam narrativas que fazem parte da literatura do sistema nordeste brasileiro, que apresentam particularidades em relação ao contexto de partida e são traduzidas em uma modalidade de mídia que tem uma abrangência de público nacional, apresentando ao público do sistema maior elementos de outro sistema que o compõe.

Nesse caso, também é possível observar a tradução Intersemiótica e adaptação de narrativas populares no sentido de incorporá-las a outras narrativas para compor uma nova obra, dotada de elementos próprios de diferentes sistemas, em uma obra que, em certo nível, se

torna independente. É possível observar este tipo de construção em *Hoje é dia de Maria* (2005), que a partir da narrativa do conto *A Madrasta/A menina enterrada viva*, mencionado anteriormente, incorpora elementos da Literatura Popular, do Folclore, da Literatura Clássica, da música e outros elementos populares em uma narrativa que cresce no entorno da jornada de Maria. Ou no caso de Pedro Malasarte, registrado por Cascudo e por Romero que tem as narrativas tecidas em uma narrativa fílmica:

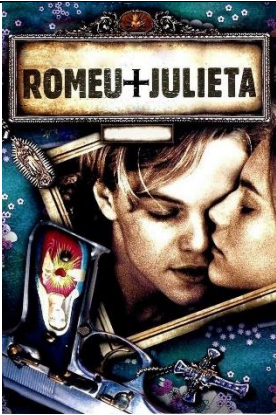

**Quadro 2:** Tradução Intersemiótica e Adaptação enquanto

Hoje é dia de Maria (2005)	Pedro Malasarte e o duelo com a morte (2017)
	

Desse modo, é possível observar a adaptação enquanto apropriação e extensão de obras reconhecidas (HUTCHEON, 2013), que pode

ocorrer paralelamente ao processo de tradução Intersemiótica, disseminando elementos culturais de diferentes sistemas menores para o sistema nacional. Também é possível observar que a Tradução Intersemiótica e Adaptação possibilitam que narrativas sejam recontadas em diferentes contextos ou em diferentes perspectivas, como pode se observar nas obras abaixo:

**Quadro 3:** Traduções Intersemióticas e Adaptações enquanto Recontextualização ou Mudança de Perspectiva

Romeo + Juliet (1996)	Cruella (2021)
	

*Romeu + Juliet* (1996), de Baz Luhrmann, apropria-se da obra de William Shakespeare (1564-1616), *Romeu e Julieta* (1595) e a recontextualiza para narrar a história dos Capuleto e Montéquio em um contexto empresarial com o mesmo texto da obra de Shakespeare. No sentido de uma mudança de perspectiva, pode-se observar *Cruella* (2021), filme derivado da obra de Dodie Smith

(1896-1990), *Os 101 Dalmatas* (1956), em que a personagem é a Vilã, usualmente unilateral. No processo de recriação, a personagem ganha uma história de origem e apresenta motivações para a natureza cruel que a nomeia.

Observando a Tradução Interlingual, ou tradução propriamente dita (JAKOBSON, 2004[1959]), que está orientada a verter um texto de uma língua e cultura fonte para uma língua e cultura alvo, é possível observar os fluxos de traduções entre diferentes sistemas. Nesse sentido é possível refletir sobre o a produção de traduções entre sistemas, como a tradução de literatura brasileira para línguas estrangeiras, bem como o fluxo inverso. Teorizar sobre o índice de traduções nesses movimentos, indicando tendências adotadas no processo de tradução, como as traduções lidam com o que é demarcado como estrangeiro, se há apagamentos ou omissões de elementos do texto de partida, entre outras possibilidades, podem propor reflexões sobre a tradução Interlingual.

Considerando o fluxo no par linguístico português brasileiro-inglês, é possível observar a tradução de *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, para o inglês em *Barren Lives* (1999[1964]), enquanto obra que em alguns aspectos domestica o texto, como no apagamento da personagem Baleia ou no grau de uniformização de elementos da vegetação do bioma caatinga em que a narrativa se passa. Esse tipo

de observação pode evidenciar como, no processo de circulação entre sistemas, a tradução lida com a formulação do texto pensando na recepção.

Observar as possibilidades da tradução permite considerar como as escolhas de obras traduzidas são influenciadas pelo mercado literário, indústria midiática ou questões financeiras, possibilitando que seja discutida a caracterização de patronagem na contemporaneidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, observar as possibilidades da tradução entre sistemas possibilita que a percepção de sistema, inserido em um sistema nacional, seja caracterizada entre as formas de produção que flutuam em um espaço maior no polissistema. Essa interpretação, possibilita explorar os sistemas que compõem um sistema nacional, como eles interagem entre si e como esses sistemas são traduzidos intralinguamente ou intersemioticamente, pensando nas escolhas e nas estratégias adotadas para a transposição dessas produções literárias dentro de uma mesma língua mesmo quando oriundos de espaços distintos do mesmo sistema.

Pensar na patronagem, neste caso, permite refletir sobre as influências que direcionam a realização de traduções entre diferentes sistemas, ou em um mesmo sistema. O mercado editorial, assim como a mídia, influencia a realização de traduções e adaptações, seja pela importância discursiva das obras traduzidas ou adaptadas, ou pelo potencial financeiro das obras que passam por esse processo, evidenciando como as formas de patronagem ainda impactam nas escolhas e na realização de tradução ou adaptação.

A reflexão sobre algumas formas de traduzir dentro de um sistema ou entre sistemas possibilita fazer uma breve observação sobre os caminhos possíveis para as traduções nas categorias Intralingual, Interlingual e Intersemiótica. Valendo a ressalva de que outras formas de tradução ainda permitem expandir essa discussão que, à medida que os meios de produção midiática se expandem, está em constante crescimento.

Por fim, buscou-se mostrar que a Tradução possibilita diferentes abordagens sobre as formas da literatura circular entre sistemas, e quando associada com a Teoria da Adaptação permite refletir sobre as produções audiovisuais enquanto veículos para a transposição de elementos culturais entre diferentes contextos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

AUTO da Compadecida, O. Direção: Guel Arraes. Produção de Guel Arraes. Brasil: Columbia Tristar, 2000. 2 DVD.

BERMAN, Antoine. Tradução Etnocêntrica e Tradução Hipertextual. In:\_\_\_\_\_. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. 2. ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013, p. 37-66.

CASANOVA, Pascale. A Fábrica do Universal. In: **A república mundial das letras**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002, p. 161-205.

CASCUDO, Luís da Câmara. Contos Tradicionais do Brasil. 13 ed. São Paulo, Global, 2004.

CRUELLA. Direção: Craig Gillespie. Produção de Kristin Burr, Andrew Gunn e Marc Platt. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Picture, 2021. Streaming, Disney+.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem theory. In: Poetics today, Tel Aviv, n.1/2, v.1 1979. p.287-310.

GENTZLER, Edwin. Teoria dos Polissistemas. In: Teorias Contemporâneas da Tradução. Tradução de Marcos Malvezzi. 2. ed. São Paulo: Madras, 2009, p. 139-184.

HAURÉLIO, Marco; VIANA, Klévisson. **A roupa nova do rei: ou O encontro de João Grilo com Pedro Malazarte**. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

HEILBRON, J.; SAPIRO, G. Por uma sociologia da tradução: balanço e perspectivas. **Revista Graphos**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2010.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/4354>

. Acesso em: 6 ago. 2021.

HOJE é Dia de Maria. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Produção Luiz Fernando Carvalho Luis Alberto de Abreu. Brasil: Globo Filmes, 2005. 3 DVD.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da Adaptação**. 2. Ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of Translation. In: VENUTI, Lawrence. **The Translation studies reader**. New York: Routledge, 2004, p. 113-118.

LEFEVERE, André. **Translation, rewriting and the manipulation of literary fame**. London, New York: Routledge, 1992.

LISBELA & o Prisioneiro. Direção: Guel Arraes. Produção de Paula Lavigne e Guel Arraes. Brasil: 20th Century Fox, 2003. 1 DVD.

MALASARTES e o Duelo com a morte. Direção: Paulo Morelli. Produção de Andrea Barata Ribeiro, Bel Berlinck e Paulo Morelli. Brasil: Paris Filmes, 2017. 1 DVD.

OUSTINOFF, Michaël. **Tradução: história, teorias e métodos**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAMOS, Graciliano. **Barren Lives**. Tradução de Ralph Edward Dimmick. USA: University of Texas Press, 1999.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 139 ed. Rio de Janeiro: Record, 2018

ROMEO + Juliet. Direção: Baz Luhrmann. Produção de Baz Luhrmann. Estados Unidos, 1996. 1 DVD.

ROMERO, Silvio. **Contos Populares do Brasil**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The map: a beginner's guide to doing research in translation studies**. Manchester, UK & Kinderhook: St. Jerome Publishing, 2010.

## **POLISSISTEMAS, PATRONAGEM E A CIRCULAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA TRADUZIDA**

João Gabriel Carvalho Marcelino

### **Resumo:**

Este trabalho tem o objetivo de discutir a circulação da literatura através da tradução. Para tanto, traçam-se os seguintes objetivos específicos: i) discutir a relação entre Polissistemas e tradução literária; ii) descrever a relação entre Patronagem e tradução literária; e iii) teorizar sobre a Literatura traduzida no movimento de circulação de literatura em um sistema e entre diferentes sistemas. Para tanto, este trabalho fundamenta-se nos estudos de Even-Zohar (1979) e Gentzler (2009) acerca da teoria dos Polissistemas; Lefevere (1992) sobre patronagem; Heilbron e Sapiro (2010) sobre a sociologia da tradução; Casanova (2002) sobre a república mundial das letras, entre outros. Nesse sentido, apresenta-se uma pesquisa conceitual visando interpretar e relacionar conceitos teóricos do campo dos Estudos da Tradução (WILLIAMS, CHESTERMAN, 2010). Diante das teorias apresentadas busca-se refletir sobre as possibilidades de circulação da literatura através da tradução em diferentes modalidades, a partir das categorias de tradução descritas por Jakobson (2004[1959]) como Interlingual, correspondendo à tradução entre sistemas linguísticos distintos; Intralingual,

correspondendo à tradução que ocorre dentro de um sistema linguístico; e Intersemiótica, correspondendo à tradução que ocorre entre diferentes sistemas semióticos.

**Palavras-chave:** Sociologia da tradução; mídia, audiovisual.

## **POLYSYSTEMS, PATRONAGE AND THE CIRCULATION OF TRANSLATED BRAZILIAN LITERATURE**

### **Abstract:**

This work aims to discuss the circulation of literature through translation. To this, the following specific objectives are outlined: i) to discuss the relationship between Polysystems and literary translation; ii) describe the relationship between Patronage and literary translation; and iii) theorize about translated Literature in the movement of literature circulation in a system and between different systems. Therefore, this work is based on studies by Even-Zohar (1979) and Gentzler (2009) on the theory of Polysystems; Lefevere (1992) on patronage; Heilbron and Sapiro (2010) on the sociology of translation; Casanova (2002) on the world republic of letters, among others. In this sense, we present a conceptual research aimed at interpreting and relating theoretical concepts in the field of Translation Studies (WILLIAMS, CHESTERMAN, 2010). In view of the theories presented, we seek to reflect on the possibilities of literature circulation through translation in different modalities, based on the translation categories described by Jakobson (2004[1959]) as Interlingual, corresponding to translation between different linguistic systems; Intralingual, corresponding to the translation that takes place within a linguistic system; and Intersemiotic, corresponding to the translation that occurs between different semiotic systems.

**Keywords:** Sociology of Translation; media, audiovisual.

# **LITERATURA E ADAPTAÇÃO: uma análise da obra *O Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna e o olhar fílmico de Guel Arraes**

Carmelinda Carla Carvalho e Silva  
Mestra em Literatura, Memória e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí –  
UESPI  
Email: carmelinda.sig7@gmail.com

## **1 INTRODUÇÃO**

Sabendo da importância de trabalhos sobre viés da comparação para a edificação da história da literatura e tendo em vista a esparsa fortuna crítica em torno das obras fílmicas, propomos a realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico a respeito da comparação entre obra literária *O Auto da Compadecida* e sua adaptação para o cinema. Para tanto, estabelecemos como principal objetivo investigar a “relação” entre as duas linguagens: literatura e cinema. Além de analisar quais elementos do romance estão presentes na adaptação. E verificar que aspectos foram modificados na adaptação.

Para realização desse artigo fez necessário o levantamento dos principais estudos teóricos das concepções de Literatura Comparada dentre os quais destacamos Tânia Franco Carvalhal

(2006) e sobre a relação Literatura e Cinema Mirian Tavares (2006) e Marcel Martin (2003).

Este trabalho apresenta no subtítulo os pressupostos sobre a Literatura comparada, que será base para nossa análise, onde conceituaremos a literatura comparada e apresentaremos ideias de alguns teóricos (já citados acima). Em seguida reuniremos postulações sobre a Literatura e o Cinema, e como essa relação é vista pelos críticos.

Após expormos a parte teórica, partiremos para um breve estudo da obra literária, apresentando seus personagens e papéis para apresentação da peça. Em seguida iniciaremos a análise, onde serão apontados os elementos que se destacam na obra adaptada. E para denotar e justificar nossos estudos embasados na Literatura Comparada destacamos as palavras de Eliane Cardoso da Trindade (2014) sobre o conceito dessa teoria:

A Literatura Comparada é o ramo dos estudos literários responsável por estabelecer relações de interpretação entre expressões artísticas de diferentes nações, bem como entre a linguagem empregada na expressão da obra, e/ou a tradução dela para outra esfera artística. Em vista disso, a Literatura Comparada pode ser abordada pensando-se ou não em tradução, embora a tradução possa ser considerada um elo entre as literaturas existentes no mundo. E uma das artes que tem uma relação hora harmoniosa e hora conflituosa são a literatura e o cinema que constantemente recebe novos olhares, abordagens e influências pelo olhar de quem traduz ou de quem lê. (TRINDADE, 2014).

Assim, estabeleceremos a ligação entre a análise a qual nos propomos e o respaldo teórico, uma vez que percebemos que esses estudos já são questionados e identificados como uma forma que liga as duas literaturas. Apresentando novos olhares, procuraremos apontar tópicos onde a adaptação se aproxima e se difere do romance físico.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ESTUDOS SOBRE LITERATURA COMPARADA**

A princípio, quando nos propomos a conceituar “literatura comparada”, a entendemos como uma maneira de afrontar as literaturas, como forma de investigarmos suas características literárias. Tania Franco Carvalhal (2006) destaca o procedimento de comparação como uma estrutura que faz parte do pensamento e da organização da cultura, e comparar é um ato perceptível/presente em diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, no papel de crítico literário ao analisar uma obra, faz-se necessário a relação de confronto entre obras de outros autores para que se possa apresentar juízos de valores. Assim, para Carvalhal (2006), a comparação é um meio de conferir se os objetos confrontados são iguais ou diferentes.

De acordo com as postulações de PICHOS & ROSSEAU *apud* CHERVREL (1997:9), a literatura comparada possibilita o

enfoque de textos advindos de diferentes épocas, de diferentes culturas. O que só destaca ainda mais a importância de tal literatura e suas contribuições para o acervo literário. Torna-se interessante destacar também as palavras de Carvalhal (2006) sobre a proposta da literatura comparada, a qual pode guiar pesquisas que englobam tal tema. A sugestão é a seguinte:

A investigação das hipóteses intertextuais, o exame dos modos de absorção ou transformação (como um texto ou um sistema incorpora elementos alheios ou os rejeita), permite que observem os processos de assimilação criativa dos elementos, favorecendo não só o conhecimento das peculiaridades de cada texto, mas também o entendimento dos processos de produção literária.

[...] Daí a necessidade de articular investigação comparativista com o social, político, o cultural, em sua, com a História num sentido abrangente. (CARVALHAL, 2006, p.49)

Por meio das palavras da autora, citadas acima, observamos que esses pressupostos servem como um meio de seguir nos estudos da literatura comparada, como nos propomos neste trabalho. Analisar as absorções, transformações e peculiaridade de cada meio (texto e filme) para que possamos estabelecer a relação existente.

A literatura comparada tem uma grande importância dentro do contexto social, político, cultural e histórico, como já citamos, Carvalhal (2006) ressalta que o comparativismo busca explicações

para questões literárias mais amplas, que exijam mais engajamento. Seu objetivo não é tão/somente comparar obras.

Pois assim, buscará uma investigação de contextos diferentes. Possibilitando a ampliação dos horizontes literários, estéticos. E torna tal trabalho formidável, porque permite análise que contribuem para a visão crítica literária dentro do contexto literário nacional.

Outro ponto interessante para destacar entre as comparações feitas sobre os textos/obras em estudo é a relação invenção e imitação, e como ocorre essa relação. Consoante tal aspecto, Carvalho (2006) destaca:

Modernamente o conceito de imitação ou cópia perde seu caráter pejorativo, diluindo a noção de dívida antes firmada na identificação de influências. Além disso, sabemos que a repetição (de um texto por outro, de um fragmento em um texto, etc.) nunca é inocente. Nem a colagem nem a alusão e, muitos menos, a paródia. Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo?) o reinventa. Toda apropriação é, em suma, uma “prática dissolvente”. (CARVALHAL, 2006, p. 53)

Assim entendemos que o que deve ser considerado é a proposta por trás dessa ‘apropriação’, que há uma intencionalidade e apontá-la. Não apenas observar pontos controversos e sim que há

muito a se ganhar com análise de comparativa, já que essa é uma teoria muito pesquisada e que é de grande relevância para os estudos acerca do cinema.

### **3 A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E LITERATURA**

Sabemos que a literatura possibilita a relação com várias artes, com trajetos não apenas críticos, mas também metodológicos o que se refere à leitura e forma de ver tais obras. Entre tantas relações literárias destaca-se a relação entre obra literária e adaptação cinematográfica.

O cinema e a literatura são linguagens que além de se relacionar podem se complementar., alargando os horizontes interpretativos. O cinema dá uma maior visibilidade à obra literária na sua forma de ‘contar histórias’, como percebemos no passar dos anos, com o surgimento de novas formas literárias, a possibilidade de interação entre as artes.

Compreendemos que a literatura pode apresentar diferentes formas de escrita que a em diferentes contextos, e dessa forma este trabalho centraliza a relação entre obra literária e cinema (adaptação cinematográfica). Como ponto de partida destacaram as postulações de Mirian Tavares (2006) em Cinema e Literatura: desencontros formais:

Quando a fotografia aparece, a pintura sente-se finalmente liberta para seu grande voo formal. E enquanto o cinema surge, a literatura sente que a sua hora chegou. Não mais narrar simplesmente. A grande máquina narrativa acabara de nascer. Agora era o instante mesmo da criação, dos desvios, do gozo provocado pelas palavras que ultrapassam o contar, tornando-se, elas mesmas, potenciais poemas. Deixam de ser habituais, e ao ser retiradas desta obrigação do contar, tornam-se plásticas, imagéticas. (TAVARES, 2006, p. 7)

Tavares (2006) exemplifica em primeiro lugar a relação da literatura com a pintura. O que torna a literatura mais liberta, o que a faz levantar voo. Se a pintura, que trabalha a imagem é libertadora, o cinema vem como forma de grande potencial em contar histórias.

Com o surgimento dessa nova arte iniciam-se várias análises quanto à relação da obra literária e sua adaptação, destacando-se os pontos que tornam essa relação tão grandiosa. Uma das questões que merecem destaque dessa relação é a formação da imagem que é mental na leitura de obra literária e no cinema a imagem está diante do espectador.

Neste caso, não significa que ele não precise detalhá-la para total entendimento e seguindo esse pensamento, Marcel Martin (2003) em “A linguagem cinematográfica” destaca:

[A imagem] entrava em relação dialética com o espectador num complexo afetivointelectual, e a significação que adquiria na tela dependia, em última análise, quase tanto da atividade mental do espectador quanto da vontade criadora do diretor [...]. Tudo que

é mostrado na tela tem, portanto, um sentido e, na maioria das vezes, uma segunda significação que só aparecem através da reflexão; poderíamos dizer que toda imagem implica mais do que explicita. (MARTIN, 2003, p. 92)

A partir dessas palavras inferimos que, assim como na leitura da obra literária há um jogo de entendimento entre as palavras e que há essa formação de imagem, no cinema a relação também é de reflexão de cada espectador. À medida que “lemos” as linguagens apresentadas, percebemos novos meios de compreensão.

Sobre o processo de adaptação pairam grandes questionamentos. Deborah Cartmell, Timothy Corrigan e Imedla Whelehan na primeira edição do periódico *Adaptation* (2008) apresentam dez razões sobre as dificuldades enfrentadas pelas adaptações, são elas; A adaptação como “cinema impuro”; Adaptação como “usurpações de obras- primas literárias”; A questão instrucional; A crítica logocêntrica; Dinheiro e arte não podem se misturar; A fetichização do gênio individual; O fantasma de Platão; A adaptação como perda; A concentração em textos canônicos e o Pressuposto de origem única.

Entre as dez dificuldades encontradas destacamos a Adaptação como cinema impuro; Adaptação como “usurpações de obras-primas literárias e a adaptação como perda”, já que para nós é relevante tais apontamentos. Alvaro Hattnher em *Invertendo os Vetores: filmes gerando literatura explicita* a questão da Adaptação

como ‘cinema impuro’ que as adaptações para o cinema eram vistas como impuras por serem opostos a uma dependência de suporte em relação à literatura.

Em relação à Adaptação como “usurpações de obras-primas literárias destaca que alguns autores achavam um ameaça a literariedade em relação ao livro e sobre, e assim foram banidas dos estudos literários a partir de 1992”, no entanto o que se deve observar nas observações não é a relação de “fidelidade”, mas a importância de produção em cada contexto/meio.

Quando fincamos o estudo na relação de fidelidade podemos estar neutralizando elementos que diferencie uma obra da outra, além do mais devemos observar quão grandioso é o trabalho que o cineasta tem ao retratar o romance em obra fílmica. E os dilemas enfrentados, já que muitas vezes ao tentar inovar causam consequências diferentes das pretendidas, conforma aduz Bazin (1991):

Considerar a adaptação fílmica como um exercício preguiçoso com o qual o verdadeiro cinema, “o cinema puro”, não teria nada a ganhar, é, portanto, um contra-senso crítico desmentido por toadas as adaptações de valor. São aqueles que menos se preocupam com a fidelidade em nome de pretensas exigências da tela que traem a um só tempo a literatura e o cinema. (BAZIN, 1991, p. 95)

É notório que haverá diferenças entre as artes comparadas, entre as analisadas percebemos que as diferenças partem do princípio do discurso literário e fílmica é a questão do quantitativo (quando analisamos as cenas tanto literária e fílmica) fazemos as relações de tamanho em relação à outra. O que procuramos ressaltar dessa relação é que ela é de troca ou correspondência, mesmo sendo independentes, e a troca que essa relação permite que possamos ver novos contextos, novos significados.

#### **4 AUTO DA COMPADECIDA: OBRA LITERÁRIA**

O Auto da Compadecida, obra em análise, é uma peça teatral escrita por Ariano Suassuna, a qual faz referência a elementos do teatro popular. Suassuna foi um renomado escritor, um dos melhores, além de dramaturgo, apontado como valorizador das artes populares.

Foi idealizador do Movimento Armorial, com objetivo de criar uma cultura de caráter erudito baseada em elementos da cultura popular do Nordeste. Em 1989 tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº 32, bem como pertenceu a Academia Pernambucana de Letras (1993) e Academia Paraibana de Letras (a partir de 2000).

A peça O Auto da Compadecida (1955) ganhou destaque quando foi encenada no Rio de Janeiro, em 1957, no Festival de Amadores Nacionais, chamando atenção pelo seu enredo, que tem

por base os autos medievais de Gil Vicente e outros autores do gênero cordel.

O professor Marcílio B. Gomes Jr (2012), da Oficina do Estudante de Campinas (SP) descreve a peça como: “O Auto da Compadecida, peça teatral de Ariano Suassuna, é um auto (peça de apenas um ato) que consubstancia a tradição do teatro medieval português ao contexto social e histórico do nordeste brasileiro”, isso fomenta mais ainda a criatividade de Suassuna em expandir o fenômeno que a peça se tornou.

Com relação ao enredo, fazem parte da peça de Suassuna as seguintes personagens: o palhaço (que apresenta a peça), João Grilo (inteligente e consegue sair de enrascadas) e Chicó (medroso e contador de causos); Antônio Moraes (homem de posses), Padre Antônio, o Sacristão, Padeiro e sua mulher, Bispo, Frade, Severino de Aracaju, Cangaceiro, Demônio, Encourado (Diabo), Manoel (Jesus) e a Compadecida (Nossa Senhora).

O cenário apresentado no livro é de um picadeiro de um circo, onde acontecerão os atos da peça, que no decorrer da narrativa serão organizados. A peça inicia-se com a fala do Palhaço “O Auto da Compadecida! O julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para exercício da moralidade” (p. 23), em seguida apresentam os personagens explicando ao público como será a organização do cenário e que contará com a imaginação do mesmo.

A peça começa com o diálogo de João Grilo e Chicó sobre Padre João, se ele benze ou não o cachorro, que pertence ao padeiro. Nesta passagem da peça, percebe-se característica do Padre como interesseiro, por não querer benzer o cachorro por se tratar não ser de ninguém importante, até que João Grilo usa sua esperteza para dizer que o animal é do Major Antônio (homem rico).

Fazem parte da cena da morte do cachorro, o padeiro, a esposa, João Grilo, o Sacristão e o Padre. Estes últimos só aceitam enterrar o cachorro, porque Grilo inventa que o animal tinha um testamento e que deixava para os dois. É nesse trecho que se encerra o Primeiro ato da peça.

O segundo ato acontece com o Major Antônio Morais reclamando ao Bispo a atitude do Padre que chamou o seu filho de cachorro (situação consequência da mentira de João). O Bispo é apresentado como medíocre, anda na companhia do Frade, uma pessoa bondosa. Interessante destacar que no momento que o Bispo procura o Padre, há um diálogo entre Bispo e Palhaço.

Quando o Bispo se encontra com o Padre para reclamar de sua atitude e o Padre percebe que foi enganado por João, este, vai procurá-lo para tomar satisfação. Grilo, muito esperto consegue salvar-se da acusação e ainda faz o Bispo perdoar o Padre pelo ocorrido, dizendo que ele também é herdeiro, mostrando mais uma vez a personalidade do Bispo.

João Grilo é ressentido com o Padeiro e a Mulher pela forma que os tratavam, e resolve pregar uma peça neles, com a venda de um gato que “descome” dinheiro. Na sequência desse acontecimento o Padeiro vai tomar satisfações com João, que se encontra na Igreja, juntamente com o Padre, Sacristão, Bispo e Frade. No meio da confusão a Mulher do padeiro chega desesperada anunciando a chegada de Severino de Aracaju.

Quando Severino chega, livra o Frade da morte, pois diz dar azar. Manda matar o Padre, o Bispo, Padeiro e a Mulher. João Grilo consegue enganá-lo convencendo que tem uma gaita mágica, porém, é assassinado pelo cangaceiro.

A partir desses pontos todos se encontram após a morte, onde cada um é julgado, e onde aparecem os personagens Demônio Encourado, Manoel e a Compadecida, que intercede por todos, conseguindo levá-los para o Purgatório. Nesse momento João pede para ir direto para o céu, mas são relatados todos seus atos mentirosos, e assim, Compadecida com a permissão de Manoel, deixa que o mesmo volte a vida para ver se aprende.

Ao retornar e se encontrar com Chicó, pensa que está rico. No entanto, o amigo havia prometido dar todo o dinheiro para Nossa Senhora se João sobrevivesse. Ele fica triste, mas entende a situação e acredita ser até melhor, pois teme que fiquem iguais ao Padeiro e a Mulher, e assim os dois seguem.

## **5 ANÁLISE COMPARATIVA: OBRA LITERÁRIA E FÍLMICA**

O filme que mostra aventuras de João Grilo e Chicó foi lançado em 10 de setembro de 2000 (Brasil) sobre a direção de Guel Arraes e o roteiro de Guel Arraes e Adriana Falcão.

A obra fílmica, *O Auto da Compadecida*, inicia-se com João Grilo e Chicó anunciando o filme sobre a Paixão de Jesus Cristo, que se passará na Igreja, sobre a organização do Padre João (apresentado como ambicioso). Aqui, um ponto a ser destacado é que aparece a voz do narrador falando o nome do episódio: o testamento da cachorra.

Na padaria, João Grilo trabalha para o padeiro Eurico e convence Chicó a ser ajudante no mesmo local. As cenas que se passam na padaria, mostrando padeiro e a mulher (Dorinha) já deixam claro como são as características dos dois; ele mandado pela esposa e ela muito esperta, a qual tem um caso com Chicó.

Há uma fala que Chicó cita no filme que não está na obra literária, mas que deixa a obra mais cômica, que é ele dizendo que falou em uma das aventuras a expressão “I Love you” e que, segundo ele, significa morena em francês. Outra cena que não encontramos no livro é a em que a Dorinha vai se confessar com o padre e no lugar do padre quem é Eurico que está no local. No filme apenas menciona que ela o trai com Chicó, já na obra fílmica aparece mais um amante, o Vicentão.

Como já citado, o nome do episódio é o testamento da cachorra, mas no filme se trata de um cachorro, perfazendo talvez uma adaptação necessária pelo olhar do cineasta. Adiante merece destaque uma observação relevante, onde somente após aproximadamente dezoito minutos de filme é que aparece Dorinha com sua cachorrinha, mostrando que ela gosta mais da cadela do que de qualquer outro ser, mas a cachorra fica doente e dona pede que chamem o padre para benzê-la. Até aqui se assemelha com o acontecido no livro (com o cachorro).

Entre uma cena e outra Chicó conta seus causos, sempre usando o bordão: “Não sei! Só sei que foi assim!” quando lhe pedem explicações. Isso faz com que tanto o leitor, no caso do romance de Ariano, como o expectador diante da tela da tv e/ou cinema, vejam Chicó como um mediador que traz leveza ao enredo.

Major Antônio Moraes ganha mais cenas no filme do que na narrativa. Sua primeira aparição começa com a visita à padaria de Eurico e falando da chegada da Filha, Rosinha, e que a mesma quer a benção do padre. Aqui percebemos um corte de personagem já que na obra literária o Major tem um filho, este que não aparece no roteiro de Arraes.

João ouve que Major está na cidade e vai conversar com ele, para poder se livrar da mentira inventada sobre a cachorra doente. O encontro entre Chicó e Major; Major e Padre é bem parecido com as cenas descritas no livro, diferencia-se apenas pelo fato que o Major

após a conversa com o Padre João e ficar revoltado como a forma que ele tratou a filha, convida João para visitá-lo, algo que não ocorre na obra de Suassuna.

Analisando a morte da cachorra, esta que se difere do livro, pois quem narra no filme é Chicó, e de forma bem engraçada. O enterro dela também é bem parecido, só ocorre depois da invenção da existência de um testamento, artimanha pensada por João Grilo, por saber da ganância do padre.

Na obra literária, o Major Antônio é que vai falar com o Bispo, já no filme o Bispo faz questão de visitar o Major, uma pessoa tão importante. Durante essa visita acontece uma cena muito engraçada: o Major soletrando a palavra cachorra e soletra com x. O Bispo corrige, mas tenta se explicar dizendo cachorra com x não é palavrão.

O Chicó é um grande contador de “causos”, e no filme ele conta um que não é mencionado no livro, fazendo entendermos como sendo uma adição de Guel Arraes, que é quando um bispo se confessa com um papagaio. Pela voz de Chicó percebemos suas histórias contadas sempre de uma forma dele dar exemplos de situações semelhantes a que está vivenciando.

Outra cena envolvendo Chicó que não aparece no livro é o encontro dele com a Dorinha e que Vicentão (o outro amante) aparece, além da primeira aparição de Severino disfarçado de mendigo para avaliar como é a cidade. Tais cenas foram criadas pelo

cineasta talvez com a finalidade de explicar lacunas existentes ao longo da exposição.

Depois que descobrem que João os enganou, Dorinha e Eurico vão procurá-lo e ele inventa uma falsa morte. A morte de João serve para livrar a cidade da primeira invasão dos cangaceiros, pois ele fala para Severino que “Padim Pade Ciço” pediu para não atacar a cidade. A partir desse ponto acontecem novos fatos, como o Bispo se justificando com o Major, a chegada da polícia e da filha do major na cidade, Rosinha.

Sua chegada inicia o romance dela e de Chicó, e as trapagens de João Grilo para ganhar o dote de Rosinha, uma porca, herança da avó. Para se dar bem, Grilo ajuda o amigo a casar com a moça, enganando Vicentão e o Sargento (personagem que não existia na obra literária), que também eram apaixonados por Rosinha. Para que tudo dê certo para o casamento, João tenta se passar pelo Severino, mas nesse momento ele realmente aparece, e então acontecem as mortes, que são bem parecidas com as narrativas do livro.

A cena do encontro “pós-morte” é semelhante à do livro. Entre as partes, merecem destaque quando João aceita ir para inferno reconhecendo suas atitudes, porém a Compadecida intercede por ele e Manoel lhe dá mais uma chance de voltar a viver. No livro João considera-se tão “gente boa” que diz merecer ir diretamente para o céu e o Encourado diz que ele deve ir para o inferno. Nesse momento

Nossa Senhora intercede, e Manoel o desafia a fazer uma pergunta que ele não possa responder e o “danado” do João consegue.

Na adaptação, quando Chicó está fazendo o enterro do seu amigo, ele volta a viver, dando-lhe um grande susto, mais uma cena que se destaca comicamente entre as demais. Após o ocorrido, lembram-se do casamento com Rosinha e da dívida. Não sabiam como pagar, visto que tinha dado todo seu dinheiro para pagar a promessa, é nesse momento que Rosinha os lembra da herança, a porca cheia de dinheiro.

Após o casamento, quando vão quitar a dívida, percebem que continuavam pobres, pois o dinheiro não valia mais nada, de tão antigo que era. Ajudado por Rosinha e João Grilo, Chicó consegue se livrar da dívida. Além de todos esses novos fatos, finaliza-se o enredo quando Manoel surge disfarçado de pobre pedindo esmolas e João duvidando que Jesus fosse aquele homem.

Observamos que na obra literária original já se apresentavam pontos ligados ao humor, na adaptação esses pontos ocorreram com mais frequência. Além de ser acrescida uma história de amor, que também era cômica, foram inseridas falas mais contextualizadas. Ao fazer essa comparação entre obra literária e fílmica, usamos as palavras de Cardoso (2011) para explicar o processo de adaptação:

A adaptação, assim como a obra literária, é uma criação, e o adaptador dispõe de liberdade para eleger elementos que possibilitem a identificação do

original, caso o deseje, seja pela estrutura da narrativa, seja pela permanência dos personagens; essa liberdade também lhe permite propor outras leituras. Por isso, é impossível ver a adaptação somente pelo viés de sua fidelidade - ou não - ao texto original. (CARDOSO, 2011, P. 9)

Assim, entendemos que não é necessário o cineasta ficar preso ao roteiro da obra literária original, que estar livre para “adaptar” a obra fílmica de acordo com o contexto em que está inserido e também de acordo com o público que quer atingir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo das ideias apresentadas, percebemos que a comparação se encontra no objeto aqui em análise, sob o viés da invenção e imitação. Não devemos nos prender e considerar importante apenas o que ficou fiel à obra literária original. Pois, o cineasta pode se apropriar e recriá-lo, trazendo para si uma nova função.

A obra apresentada traz várias cenas “novas” e que condizem com o contexto histórico do filme. Muitas delas apelando ao senso crítico do espectador como na cena que Manoel diz a Nossa Senhora que se ela continuar intercedendo por todos daquela maneira, o inferno vai virar uma repartição pública. Existe, mas não funciona. Notamos nesse trecho como uma crítica (engraçada) as repartições públicas. E finalizando o filme mostra a questão do preconceito

racial que estava presente no contexto histórico do filme sobre não julgar pela cor da pele. Quando João Grilo olha Jesus e fica admirado por ele ser negro.

Percebemos também que a adaptação fílmica traz uma intertextualidade com a peça de Ariano Suassuna, O santo e a porca, pois o roteirista do filme faz uma parte da narrativa em torno de uma porca cheia de dinheiro, fazendo referencia a peça citada acima.

Por fim, esperamos que, através desse estudo, possamos ter contribuído, mesmo que minimamente, para ampliar os estudos críticos sobre a comparação das obras literárias e adaptações. Finalizamos com as palavras de Tavares (2014) que deixa claro que a fidelidade nos filmes:

[...] não é algo pertinente, romances e adaptações mesmo que calcados no mesmo enredo, cultivam particularidades que os tornam produções artísticas singulares e dispare cada uma delas com seu valor específico. As especificidades são resultantes de diferentes expressões de artes, que se dá em meios munidos de recursos e qualidades materiais diversos e em períodos históricos e sociais peculiares, o que contribui para a discussão estética da obra e engrandecer seu poder de significar. Mesmo que o filme não leve fielmente a narrativa escrita, isso não vem prejudicar a obra original, pois como foi alegada, cada expressão artística é única e independente. (TAVARES, 2014)

Concluimos que, cada uma das obras possui seu valor e que não devemos enaltecer uma e/ou menosprezar a outra. Temos que procurar compreender os objetivos a serem alcançados pela nova

arte que se espelha na obra original, e que se a obra adaptada fosse fiel à original, não haveria a independência artística, ou seja, no caso em questão, Guel Arraes não teria desenvolvido sua arte de recriar uma história para sua produção fílmica.

Almejamos ter realizado o trabalho ao qual nos propomos a fazer, concretizando nossos objetivos, e ademais esperamos que essa análise tenha sido relevante e que tenha mostrado quão importante é para nossos estudos literários.

## REFERÊNCIAS

BAZIN, André. *Por um cinema impuro: defesa da adaptação*. In: BAZIN, André. *O cinema: ensaios*. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CARDOSO, Joel. *Cinema e literatura: contrapontos intersemióticos cinema and literature: intersemiotic counterpoints*. Revista Literatura em Debate, v. 5, n. 8, p. 1 a 15, jan.-jul., 2011

CARTMEL, D.; CORRIGAN, T.; WHELEHAN, I. *Introduction to Adaptation. Adaptation*, v. 1, 1, p. 1-4, 2008.

CARVALHAL, Tânia Franco, 1943- *Literatura comparada / Tânia Franco Carvalhal*. - 4.ed. rev. e ampliada. – São Paulo : Ática, 2006.

MARTIN, Macel. *A linguagem cinematográfica*. Tradução. Paulo Neves. São Paulo: Brasilense, 2003.

NAGAMINI, E. *Literatura, televisão, escola: estratégias para leitura de adaptações*. São Paulo: Cortez, 2004.

PICHOIS, C. et ROUSSEAU, A. M. *La littérature comparée*. Paris: Armand Colin, 1971.

TAVARES, Mirian. *Cinema e Literatura: desencontros formais*. *Intermédias* n. 5-6, ano 2, 2006. Disponível em: [http://ebookshopbrasil.com.br/siteebookshop/phocadownloadpap/gratuitosver/cinema\\_cinemaeliteraturadesencontrosformais\\_miriantav.pdf](http://ebookshopbrasil.com.br/siteebookshop/phocadownloadpap/gratuitosver/cinema_cinemaeliteraturadesencontrosformais_miriantav.pdf). Acesso em: 09 nov. 2018.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.

O AUTO DA COMPADECIDA. Guia do Estudante. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/o-auto-da-compadecida-analise-da-obra-de-ariano-suassuna/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

O SANTO E A PORCA. *Educação.globo*. Disponível em: <http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/o-santo-e-a-porca.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

TRINDADE, E C. *Cinema e Literatura: Uma análise de O Retrato de Dorian Gray*. Colóquio de Letras. Disponível em: [http://coloiodeletras.ufpa.br/downloads/i-coloquio/anais/13\\_ELIANA.pdf](http://coloiodeletras.ufpa.br/downloads/i-coloquio/anais/13_ELIANA.pdf). Acesso em 11 nov. 2018.

**LITERATURA E ADAPTAÇÃO:** uma análise da obra O Auto da Compadecida de Ariano Suassuna e o olhar fílmico de Guel Arraes

## **RESUMO**

O presente trabalho propõe-se a realizar uma análise da relação entre literatura e cinema, tendo como objeto a obra de Ariano Suassuna “Auto da Compadecida”. Objetivou-se compreender como ocorre essa relação, a partir do questionamento sobre a fidelidade no processo de adaptação. Para isso, buscou-se investigar a “relação” entre duas linguagens: literatura e cinema, analisando quais elementos do romance estão presentes na adaptação e verificando que aspectos foram modificados. Realizou-se, de início, uma exposição da teoria, nos capítulos 2 e 3, que abordam sobre os estudos que envolvem literatura comparada e a relação entre cinema e literatura. No capítulo seguinte, apresentou-se de maneira sintética o enredo da obra em estudo, a fim de detalhar como os personagens são caracterizados na peça, bem como o papel de cada um deles. Em seguida, comparou-se as duas produções, apontando os elementos que se destacam na obra adaptada, como as cenas do filme que diferem do livro, com acréscimos ou retiradas, seja de algumas falas ou de cenas completas. Concluímos ressaltando que a obra adaptada traz vários elementos novos, que se devem ao contexto histórico do filme, revelando a preocupação do autor da adaptação em apelar para o senso crítico do espectador, inserindo temas que levam à reflexão sobre assuntos considerados atuais para a época de produção do filme. Como base teórica para nosso trabalho, buscou-se apoio nas postulações de Tânia Franco Carvalhal (2006) em relação à Literatura Comparada; Mirian Tavares (2006) e Marcel Martins (2003) sobre a relação Literatura e Cinema.

**Palavras-chave:** Comparação; Literatura e cinema; Obra literária; Adaptação fílmica.

**LITERATURE AND ADAPTATION: an analysis of the work  
O Auto da Compadecida by Ariano Suassuna through the  
filmic gaze of Guel Arraes**

## **ABSTRACT**

The present work proposes to carry out an analysis of the relationship between literature and cinema, having as object the work of Ariano Suassuna “Auto da Compadecida”. The objective was to understand how this relationship occurs, based on the questioning about fidelity in the adaptation process. For this, we sought to investigate the “relationship” between two languages: literature and cinema, analyzing which elements of the novel are present in the adaptation and verifying which aspects were modified. Initially, an exposition of the theory was carried out, in chapters 2 and 3, which address studies involving comparative literature and the relationship between cinema and literature. In the following chapter, the plot of the work under study was presented in a synthetic way, to detail how the characters are characterized in the play, as well as the role of each one of them. We conclude by emphasizing that the adapted work brings several new elements, which are due to the historical context of the film, revealing the adaptation's author's concern to appeal to the viewer's critical sense, inserting themes that lead to reflection on issues considered current for the time of film production. As a theoretical basis for our work, we sought support in the postulations of Tânia Franco Carvalhal (2006) in relation to Comparative Literature; Mirian Tavares (2006) and Marcel Martins (2003) on the relationship between Literature and Cinema.

**Keywords:** Comparison; Literature and cinema; Literary work; Film adaptation.

**LINGUAGEM E  
INTERDISCIPLINARIDADE**

# **AS CRIAÇÕES LEXICAIS EM ANIMAIS FANTÁSTICOS & ONDE HABITAM E SUAS RELAÇÕES LEXICULTURAIS**

Pauler Castorino

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG)

Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo (USP)

paulercastorino@usp.br

## **1 Peguem suas vassouras para que possamos sobrevoar um léxico fantástico...**

*Palavras são na minha nada humilde  
opinião, nossa inesgotável fonte de magia,  
capazes de causar grandes sofrimentos e  
também de remediá-los.*

Albus Dumbledore

As palavras são entendidas neste texto como unidades lexicais, as quais fazem parte do léxico, que, por sua vez, é o “componente das línguas que tem por função produzir, armazenar, processar e transmitir signos que os falantes usam como matéria-prima na elaboração de raciocínios e na construção de enunciados verbais”, de acordo com Rio-Torto (2006, p. 2). Fundamentados no excerto apresentado, concebemos o léxico como o elemento da

língua que nomeia a realidade linguística e extralinguística, sendo assim, considerado o testemunho e repertório social ao longo do tempo e das gerações (cf. BIDERMAN, 2001; MATORÉ, 1953).

Nas reflexões de Mota (2021), o léxico de uma língua é uma fonte de sentidos inesgotáveis, uma vez que ele cria mundos ficcionais e cataloga os círculos sociais existentes, ou seja, o mundo real. Para a autora, quando esse componente da língua se une a Literatura, ele concebe universos ricos que se expandem para etiquetá-la, “isso porque, o discurso literário não busca unicamente transmitir uma informação ou ideia, mas, também, uma atemporalidade, uma universalidade, sobrepondo o ficcional ao real” (MOTA, 2021, p. 18).

O léxico de uma língua não é um componente fixo porque permite alterações contínuas; geralmente, essas mudanças ocorrem por meio de neologismos. Cardoso (2004, p. 3-4) afirma, inclusive, que “os processos de formação de palavras objetivam fundamentalmente o enriquecimento do léxico de determinada língua. Entretanto, não se pode negar que atendam também às necessidades expressivas” dela. Ao depreendermos isso, expomos que neste capítulo iremos investigar três unidades neológicas retiradas do discurso literário – particularmente do livro *Animais fantásticos & onde habitam*, de Scamander (2001) – as quais se mostram representativas no léxico do português brasileiro, são elas: *dedo-duro*, *gira-gira* e *pocotó*.

A respeito da obra estudada, é preciso apontarmos que se trata de um livro derivado da saga *Harry Potter*, escrito pela autora J. K. Rowling sob o pseudônimo Newt Scamander. No exemplar<sup>37</sup> é apresentado um glossário dos seres mágicos mencionados na saga original, ou seja, ele é um complemento do universo criado pela escritora. A saber,

A série Harry Potter é composta por sete livros publicados em língua inglesa entre 1997 e 2007. As vendas dos livros ultrapassaram a marca de 450 milhões de cópias distribuídas em mais de 200 territórios, tendo sido traduzidos para 73 línguas e adaptados em oito filmes (ROWLING, 2012). Além dos sete livros, Rowling também escreveu ‘Animais Fantásticos e Onde Habitam’ (*Fantastic Beasts and Where to Find Them*), ‘Quadribol Através dos Séculos’ (*Quidditch Through the Ages*) e ‘Os Contos de Beedle, o Bardo’ (*The Tales of Beedle the Bard*) (CARNEIRO, 2016, p. 17, *grifos do autor*).

Frequentemente são divulgados estudos no campo da Linguística sobre o universo de *Harry Potter*, a exemplo de Carneiro (2016), Rodrigues (2018), Mota (2021) e outros, que dedicam seus conhecimentos à criatividade lexical de tal discurso literário. Por

---

<sup>37</sup> No Brasil, o exemplar foi traduzido por Lia Wyler, via editora Rocco.

essa razão, é relevante apontar a originalidade do presente trabalho, bem como suas diferenças com aqueles divulgados em momento anterior: *i)* percebemos que existe um foco nos neologismos correntes das obras originais, enquanto pesquisas focadas apenas nos livros derivados são mais escassas; *ii)* notamos que há, atualmente, um enfoque nas terminologias utilizadas na série, especialmente naquelas voltadas aos nomes dos feitiços, ao passo que a análise dos nomes dos animais, ainda, são periféricas; para finalizarmos, *iii)* verificamos que não há investigações suficientes sobre a *carga cultural compartilhada* dos itens neológicos empregados na tradução dessa saga específica.

Em relação à metodologia, destacamos que a dividimos em quatro partes que versam desde a coleta à análise dos resultados, deste modo, salientamos que ela tem caráter quanti-qualitativo. Relatamos essa divisão a seguir: *a)* inventariamos os itens lexicais com o auxílio do programa *AntConc*, de Anthony (2021); *b)* constatamos as lexias em dicionários de língua geral, de modo a verificar o *status* neológico delas; *c)* contrapomos os neologismos com seus equivalentes originais em inglês na obra *Fantastic beasts & where to find them*, com a finalidade de verificar as possíveis similaridades entre o significante da língua original e aquele usado na tradução. Por último, *d)* analisamos morfológica e semanticamente as unidades lexicais levantadas, tal como debatemos

suas intrínsecas relações lexiculturais a partir de referenciais como: Alves (2009), Barbosa (2009), Cardoso (2015) etc.

Para além desta seção inicial, o capítulo está separado em: *i*) fundamentação teórica sobre os neologismos no discurso literário e as questões lexiculturais das unidades lexicais; *ii*) exposição do percurso metodológico e apresentação dos itens neológicos analisados e, conseqüentemente, a discussão destes. No fim, elaboramos nossas considerações em relação aos resultados obtidos e terminamos com a exibição das bibliografias adotadas no texto.

## **2 Atenção, parada obrigatória nos neologismos fantásticos e suas habitações lexiculturais**

O texto literário, em muitos momentos, cria e ressignifica nossa concepção de mundo, seja quando concebe universos totalmente ficcionais ou quando escrevem sobre a presente realidade, mas com uma visão única e metafórica. Segundo Nomura (1996), os escritores utilizam-se da linguagem para legitimar suas criações literárias, sendo que, nas palavras da autora:

a linguagem literária tem a responsabilidade de modelizar uma concepção de mundo; com isso, o plano da expressão adquire uma nova dimensão, pois ele constitui e legitima essa concepção, visto que a força

de verdade dessa concepção depende do poder de convicção e de convencimento da linguagem que a modeliza (NOMURA, 1996, p. 202).

À vista desse excerto, compreendemos o quanto a Literatura é constituída pela linguagem, a qual tem função de validar o universo escrito pelos poetas, romancistas e outros. Conforme apontamos anteriormente, neste capítulo, pretendemos apresentar três neologismos empregados em *Animais fantásticos & onde habitam* e, particularmente, apontar suas relações culturais. Portanto, previamente, mostra-se necessário conceituar o que estamos entendendo por neologismos e Lexicultura.

De modo breve, definimos os neologismos como “uma nova forma, uma nova aceção atribuída a uma unidade lexical ou um estrangeirismo recebido de uma outra língua”, consoante Alves (2009, p. 1821). Em outros termos, as unidades neológicas são criações lexicais recentes da língua, as quais ocorrem pela formação de novas estruturas, pela renovação semântica de um item já estabelecido no sistema ou por adoção linguística.

Seguimos com os pressupostos de Alves (2009, p. 1821), para quem os itens neológicos estão vinculados “ao caráter social da linguagem” porque são resultados de “uma necessidade de nomeação ou de um fato social, que, em um momento da história da sociedade, determina a criação de uma nova unidade lexical”. Para

essa estudiosa, a presente concepção não caberia aos neologismos que surgem nos textos literários, visto que eles são formados por uma questão de expressividade e criatividade dos escritores, não por uma demanda de designação social.

Desse modo, diferente do neologismo da língua geral, o neologismo literário tem um caráter propriamente subjetivo, o falante utiliza-se de processos vernaculares para formar unidades lexicais totalmente diferente da que se concebe normalmente, é uma lúcida construção de palavras, cujo o objetivo é a expressão nova ou particular (SERRA, 2018, p. 139).

A fim de complementar nosso debate, apresentamos o excerto acima, com a intenção de nos fazer compreender que os neologismos podem ser divididos em dois grupos, os denominativos e os estilísticos. A neologia denominativa ocorre quando uma unidade lexical é criada a partir de uma necessidade social, principalmente para nomear novas concepções teóricas, políticas, produtos ou acontecimentos naturais, sociais e culturais (cf. GUILBERT, 1973; CORREIA e ALMEIDA, 2012). Fundamentamos em Guilbert (1975), presumimos que

Existe outra forma de criação lexical baseada na busca da expressividade da

própria palavra ou da frase através da palavra, a fim de traduzir ideias não originais de uma nova forma, para expressar uma certa visão pessoal do mundo de uma nova forma. Esta forma de criação, que é poética no verdadeiro sentido da palavra, pela qual se produz um novo material linguístico e um significado diferente do mais comum, está ligada à profunda originalidade do falante individual, à sua faculdade de criação verbal, à sua liberdade de expressão, fora dos modelos recebidos ou contra os modelos recebidos. É a característica de todos aqueles que têm algo a dizer, que sentem ser deles, e que querem dizer com as suas palavras, os seus arranjos de palavras, é a característica dos escritores<sup>38</sup> (GUILBERT, 1975, p. 41, tradução nossa).

Por assim dizer, interpretamos que a neologia estilística é empregada como um recurso expressivo por autores de textos literários. A nosso ver, ela ocorre no discurso e, ao mesmo tempo, são passageiras porque são formas criativas e estão ligadas

---

<sup>38</sup> *«Il existe une autre forme de création lexicale fondée sur la recherche de l'expressivité du mot en lui - même ou de la phrase par le mot pour traduire des idées non originales d'une manière nouvelle, pour exprimer d'une façon inédite une certaine vision personnelle du monde. Cette forme de création, à proprement parler poétique, par laquelle on fabrique une matière linguistique nouvelle et une signification différente du sens le plus répandu, est liée à l'originalité profonde de l'individu parlant, à sa faculté de création verbale, à sa liberté d'expression, en dehors des modèles reçus ou contre les modèles reçus. Elle est le propre de tous ceux qui ont quelque chose à dire, qu'ils sentent bien à eux, et qu'ils veulent dire avec leurs mots, leurs agencements de mots, elle est le propre des écrivains»* (GUILBERT, 1975, p. 41).

totalmente ao estilo daquele que o criou. Desse modo, os neologismos estilísticos são formados com a intenção de provocar e instigar o leitor, causando, assim, diferentes impactos naqueles que os leem.

Baseados nesses pressupostos, consideramos que os neologismos literários podem ser apreciados como estilísticos, uma vez que por intermédio deles os escritores compartilham, conceituam e expressam suas visões de mundo. Em concordância com Serra (2018, p. 139), “o autor, sentindo a necessidade de expressar suas ideias e formas de ver o mundo de uma maneira diferente, cria palavras novas, formas linguísticas novas que atendam a sua necessidade expressiva”. Dessa forma, os literatos e poetas operam os mecanismos de criações lexicais em seus textos, formando novas unidades lexicais ou ressignificando aquelas já conhecidas por determinado círculo social.

Constatamos em Galisson (1995, p. 6), que “a cultura [é] mobilizada e atualizada *nas e por meio das* palavras de todos os discursos cujo propósito não é o estudo da cultura em si mesma<sup>39</sup>” (1995, p. 6, tradução nossa, *grifos do autor*). Em outras palavras, o autor reflete sobre os itens lexicais da língua, os quais interpretam o seu meio social, ou seja, as lexis matizam as cargas culturais de seu

---

<sup>39</sup> «[...] la culture mobilisée et actualisée *dans et par les mots* de tous les discours dont le but n’est pas l’étude de la culture pour elle-même» (GALISSON, 1995, p. 6, *grifos do autor*).

ambiente. Por esse viés, temos como hipótese neste capítulo que alguns neologismos concebidos no campo literário, especialmente aqueles encontrados na obra de Scamander (2001), foram traduzidos a partir de questões culturais brasileiras, talvez com o objetivo de aproximar os leitores daquele universo fictício.

A essas unidades lexicais marcadas pela cultura,

Galisson (1987) dá o nome de *palavra com carga cultural compartilhada* (CCC). Trata-se do valor acrescentado ao sentido referencial da palavra, que é conhecido e compartilhado entre os membros pertencentes a uma cultura e constitui fator de aproximação e de reconhecimento mútuo. A carga cultural compartilhada está mais próxima da cultura da experiência, da vivência e do cotidiano e mais distante da chamada cultura erudita, cultivada ou institucional (BARBOSA, 2009, p. 34, *grifos da autora*).

À luz do excerto, conceituamos a *carga cultural compartilhada* como lexias que pertencem a uma comunidade linguística específica, a qual pode reconhecê-las facilmente no discurso. Segundo a autora mencionada, essas unidades se aproximam da *cultura da experiência*; um exemplo disso seriam os itens lexicais que designam as comidas típicas do Brasil, tal como

*brigadeiro, pão de queijo* e outras que, espontaneamente, são identificadas pelos falantes nativos.

Em síntese, o léxico não pode ser desvinculado de seu contexto de uso, principalmente do grupo sociocultural em que surgiu; este ponto, inclusive, foi debatido por Matoré (1953, p. 62), quando o autor diz que “não estando isolada, a palavra não pode dissociar-se em nenhum caso do grupo a que pertence”. Para finalizarmos este tópico, refletimos sobre os itens neológicos do discurso literário, os quais podem partilhar de uma *carga cultural compartilhada*, especialmente quando traduzidos para outros círculos.

### **3 E agora, sobrevoamos os neologismos fantásticos & suas habitações lexiculturais**

Nesta seção, dedicaremos nossa atenção aos resultados obtidos em nossa coleta, analisando-os de forma morfológica e semântica. No entanto, antes de prosseguirmos com a investigação, discorreremos, brevemente, sobre o método adotado. Dessa maneira, salientamos que o primeiro momento foi destinado à escolha do *corpus* de pesquisa, o que já mencionamos no primeiro tópico deste capítulo; o ponto central dessa seleção foi a ausência de estudos que se limitem aos nomes dos animais fantásticos da obra, tal como a falta de foco nos livros derivados da saga *Harry Potter*, já que há

preferência por estudar estes apenas em conjunto com a série original.

Partimos dos princípios metodológicos da Linguística de *Corpus*, doravante *LC*, para coletarmos as unidades neológicas no livro. De acordo com Berber Sardinha (2004, p. 3), essa área “ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística”. Fica-nos elucidado, nessa fala, que a *LC* se preocupa com a extração de dados linguísticos em determinados conjuntos de textos e que, ainda seguindo os dizeres do autor, “como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador” (2004, p. 3).

No tocante à recolha dos neologismos no exemplar, manuseamos

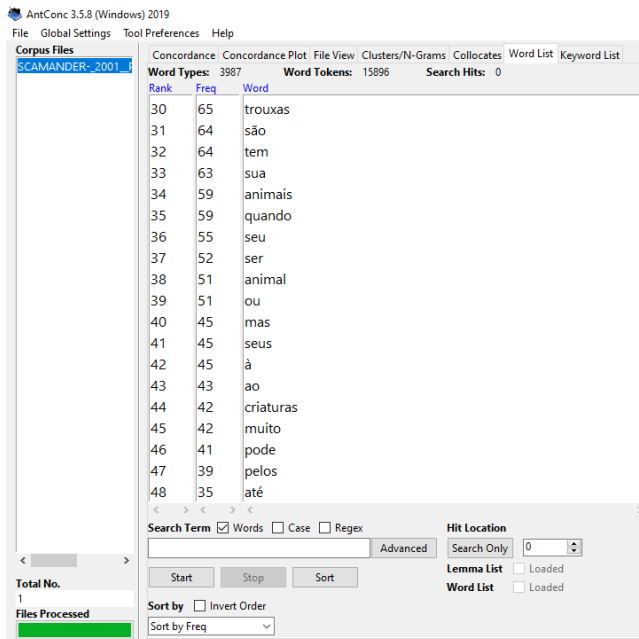
O *AntConc* [que] é um *software* gratuito para análise de *corpus*, que foi desenvolvido pelo pesquisador Laurence Anthony da Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda no Japão. Trata-se de uma ferramenta multiplataforma, executável em versões para o *Windows*, *Linux* e *Macintosh*. Seu arquivo tem aproximadamente 4Mb, por isso é considerado leve e dispensa a necessidade de instalação, o que torna a utilização mais fácil

mesmo para usuários iniciantes (BARREIROS, 2017, p. 219, *grifos da autora*).

Por esse prisma, adotamos o *AntConc* por ser um programa de exploração de *corpora* disponível de modo gratuito na internet. Sendo assim, neste estudo, utilizamos a versão 3.5.8 para o *Windows*. De maneira particular, operamos duas ferramentas do *software*, sendo elas a *Word list*, que concebe uma lista das unidades lexicais usadas no *corpus* em questão, com suas respectivas frequências, e o *Concordance*, que apresenta uma lista de concordância das lexias. Este último mecanismo cooperou para o inventário de neologismos compostos, tendo em vista que “as concordâncias de texto são um manancial riquíssimo para documentar e ilustrar usos semânticos e gramaticais e atestar o que está ocorrendo de fato na língua [...]” (BIDERMAN, 1984, p. 22).

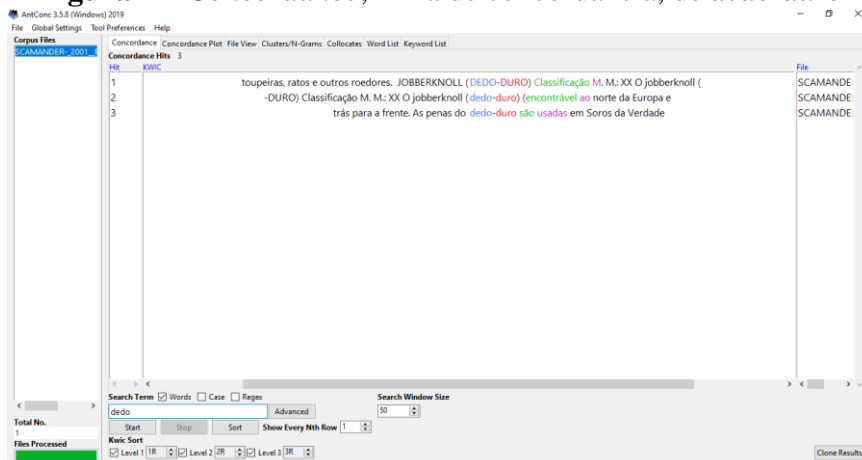
Com a finalidade de exemplificar a interface do programa e suas ferramentas, iremos expô-las nas figuras a seguir:

**Figura 1** – Amostragem da *Word List* criada com o auxílio do *AntConc*



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 2 – Concordance, linha de concordância, de *dedo-duro*



Fonte: Elaborada pelo autor.

A respeito da lista de itens lexicais, figura 1, nela encontramos de fato todas as unidades escritas no *corpus*, desde as gramaticais até as lexicais. Por essa razão, fizemos uma leitura apurada das lexias apresentadas, separando apenas as que designavam os animais do universo ficcional de Scamander (2001). Durante tal seleção, optamos por averiguar as concordâncias desses itens, justamente com a intenção de inventariar os neologismos compostos, a exemplo de *dedo-duro*, figura 2, o qual será discutido logo mais.

Feito isso, chegamos a um total de oitenta e seis (86) unidades lexicais, sendo que, ao mesmo tempo, estas foram elevadas ao *status* de candidatas a neologismos. Consideramos essas unidades como aspirantes a itens neológicos, pois precisamos averiguar se de fato elas são inéditas na língua portuguesa ou não. Por essa razão, cotejamos as lexias em dois dicionários de língua geral, posto que, normalmente, devido a “razões de ordem prática, recorre-se frequentemente a um determinado dicionário, considerado de referência em função de determinados critérios, ou a vários dicionários, se possível”, consoante Rio-Torto (2007, p. 25).

As obras lexicográficas selecionadas para compor a pesquisa são: i) o *Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0*, de Ferreira (2004); e, ii) o *Dicionário eletrônico Houaiss versão 3.0*, de Houaiss e Villar (2009). Escolhemos as publicações mencionadas devido a serem representativas no português brasileiro e a terem sido lançadas

próximas da época da primeira edição do livro no Brasil, no ano de 2001.

Segundo os postulados de Cardoso (2004, p. 16), “há, em qualquer língua viva, criações lexicais que surgem com um objetivo específico, são válidas para aquele determinado momento e dificilmente chegarão a fazer parte do dicionário de língua”. É possível inserir os neologismos literários nesses casos, uma vez que estes surgem por questões puramente expressivas. Nesse sentido, a ausência de uma unidade lexical em um dicionário de língua pode assinalar que a lexia é um neologismo; caso o item esteja lematizado na obra lexicográfica, mas com acepção distinta daquela usada no discurso, igualmente, estaremos diante de uma unidade neológica, particularmente, de um neologismo semântico.

A partir desse trajeto, comprovamos que das oitenta e seis (86) lexias inventariadas, apenas cinquenta e nove (59) são neologismos. No entanto, conforme delimitamos desde o começo do capítulo, discutiremos exclusivamente três itens neológicos dos quais constatamos uma *carga cultural compartilhada* com o círculo social brasileiro. Desta feita, dissertaremos sobre eles, separadamente, à frente:

**a) O neologismo *dedo-duro* e suas relações lexiculturais**

A unidade lexical *dedo-duro* é empregada na tradução de *Animais fantásticos & onde habitam* para designar uma pequena ave de coloração azul, mas que não emite som nenhum até o seu último minuto de vida. No ato de sua morte, esta replica todos os sons que escutou ao longo de sua existência ao contrário, ou seja, de trás para a frente. Em concordância com a própria obra ficcional, as penas desse ser mágico auxiliam na criação de *soros da verdade* e *poções da memória*, os quais são elixires citados durante a série *Harry Potter*. O primeiro está relacionado à delação, tendo em perspectiva que aquele que o ingere acaba contando até seus segredos mais pessoais; enquanto o segundo diz respeito à poção que recupera memórias.

Quanto à frequência, encontramos esse neologismo no *corpus* três vezes. Isto posto, adiante exibiremos um alinhamento manual da unidade lexical em questão, para que possamos comparar o item original com o traduzido. Deste modo, vide:

**Quadro 1** – Alinhamento de *jobberknoll* (esquerda) e *dedo-duro* (direita)

---

**JOBBERKNOLL**

M.O.M. Classification: XX

The *Jobberknoll* (northern Europe and America) is a tiny blue, 23 speckled bird which eats small insects. It makes no sound until the moment of its death, at which point it lets out a long scream made up of every sound it has ever heard, regurgitated backwards. *Jobberknoll* feathers are used in Truth Serums and Memory Potions.

---

**JOBBERKNOLL (DEDO-DURO)**

Classificação M. M.: XX

O *jobberknoll* (*dedo-duro*) (encontrável ao norte da Europa e nas Américas) é uma minúscula ave azul, toda sarapintada, que se alimenta de pequenos insetos. Não produz som algum até a hora de morrer quando deixa escapar um grito longo formado por todos os sons que ouviu durante a vida, regurgitados de trás para a frente. As penas do *dedo-duro* são usadas em Soros da Verdade e Poções da Memória.

---

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A título de curiosidade, a forma *jobberknoll* não contém acepção no dicionário *Lexico online*, da Oxford (2021). Contudo, é preciso chamarmos atenção para os dois itens lexicais que, aparentemente, foram justapostos para designar a ave no livro: *jobber* e *knoll*. Estes possuem entradas na obra lexicográfica referenciada: *i) jobber* para um profissional da bolsa de valores e/ou aquele que trabalha ocasionalmente; e, *ii) knoll* para colina. Nesse viés, entendemos que essas unidades não se aproximam semanticamente daquela empregada na tradução. Assim, vale-nos acentuar que não pretendemos, em momento algum, indicar a formação ou discutir os processos pelos quais os itens lexicais foram criados na língua inglesa, mas sim apontar, quando possível,

algumas diferenças entre as lexias presentes no original e na tradução.

Por seu turno, no português brasileiro, encontramos o item lexical em pauta lematizado nos dicionários selecionados. A saber, *dedo-duro* é conceituado da seguinte forma em Ferreira (2004, *grifo nosso*): “1. alcaguete”; à medida que em Houaiss e Villar (2009, *grifos nossos*) presenciamos as acepções subsequentes: “1 que ou aquele que delata; delator, denunciante; 2 aquele que serve de espião para a polícia; alcaguete”. Em síntese, nas obras lexicográficas a unidade é definida como o sujeito que *delata algo ou alguém*, diferentemente do sentido encontrado na obra ficcional de Scamander (2001).

Ao compararmos o emprego de *dedo-duro* nos expedientes lexicais do texto literário investigado com as definições dos dicionários, chegamos à conclusão de que a lexia foi ressignificada na tradução da obra, configurando-se assim como um neologismo semântico. No que lhe toca, este é

Um dos processos mais produtivos de inovação vocabular [que] consiste na aquisição de novos significados por parte de palavras já existentes. As palavras que apresentam novos significados tornam-se, deste modo, polissêmicas, constituindo a polissemia um dos fatores que mais contribuem para a economia dos sistemas

linguísticos (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 62-63).

Os neologismos semânticos diferem-se de outros processos de formação de lexical, pois neles não existe mudança na estrutura morfológica ou fonológica da lexia, tendo em vista que a renovação ocorre apenas no sentido (GUILBERT, 1975). Em outros termos, nesse processo, há uma extensão semântica de uma estrutura já estabelecida na língua, tal como *dedo-duro* para aquele que delata e *dedo-duro*, como utilizado na obra ficcional, para uma ave pequena.

De fato, o sentido da lexia é ampliado na tradução, mas percebemos uma aproximação semântica entre o sentido da tradução e o do discurso não literário. Apontamos isso porque, na obra literária, as penas do animal são utilizadas para criar *soros/poções da verdade*, ou seja, produzem um elixir que tem efeito de delação. Em contrapartida, no português brasileiro, a unidade *dedo-duro* é empregue para nomear o sujeito que conta *algo de alguém*, geralmente, um segredo ou uma fofoca. Então, neste caso, consideramos que *dedo-duro* integra uma *carga cultural compartilhada* com o círculo social brasileiro, já que aquele que o ler no texto literário, provavelmente, irá buscar semelhanças com o sentido usado no cotidiano e/ou irá assimilar rapidamente o uso.

Quando conceituamos a *carga cultural compartilhada* das unidades lexicais (cf. tópico 2), dissemos que elas se encontram no

*plano da experiência*, sendo assim, no cotidiano dos sujeitos. Para tanto, mais à frente, apresentaremos o item lexical *dedo-duro* em situações de uso corriqueiro, as quais foram retiradas do *Corpus do Português*<sup>40</sup>, de Davies e Ferreira (2006). Em específico, “esse *corpus* disponibiliza aos usuários ferramentas de busca fornecendo, inclusive, a frequência de cada construção”; particularmente, restringimo-nos à aba “*Web/Dialetos*, que compõem a nova edição do *corpus* e fornecem um acervo com cerca de um bilhão de palavras de textos retirados da *web*”, conforme explicam Barbosa-Santos e Rodrigues-Pinto (2020, p. 623, *grifos das autoras*).

Nossa intenção em mostrar a *lexia* no contexto discursivo não ficcional parte da vontade de corroborar os resultados encontrados nos dicionários, ou seja, expor que, na prática discursiva, o falante usa a unidade lexical para se referir a alguém alcaguete/delator. Nesse sentido, vejamos abaixo o emprego de *dedo-duro* na língua portuguesa:

**Figura 3** – E no discurso não ficcional, o que encontramos sobre *dedo-duro*?

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/>.

Corpus do Português: Web/Dialects			
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	OVERVIEW
A B C	"e e" Configurações Avançadas" para impedir que o Chrome se transforme num <b>dedo-duro</b> do que você faz na Internet. Clique no canto superior esquerdo		
A B C	ensinar, e não aprender". "e Não conheci outro lugar pra ter mais <b>dedo-duro</b> que no Recife! As Ligas Camponesas nasceram e morreram em Pernambuco, pois		
A B C	... Prevaleceu o dito sobre o não-dito. E Jefferson ganhou a alcunha de " <b>dedo-duro</b> ", conferida pelos próprios comparsas da guerra golpista. "e Ele é		
A B C	, substituído que foi pela triste figura de José Maria Marin, filhote e <b>dedo-duro</b> da ditadura que atrasou o Brasil entre 1964 e 1989. 2012 só deveria		
A B C	repor??? Que educador você deve ser???? Caro " <b>Dedo-duro</b> ", completo sua fala com um sexto item. Os alunos do ensino		
A B C	greve justamente por causa dessa reposição ridícula que só serve para Inglês vê. <b>Dedo-duro</b> , é estranho "e dialogar" com um dedo, ainda mais duro,		
A B C	por que o professor que ficou a disposição TEM que ficar mais uma vez: <b>Dedo-duro</b> , responda apenas por você. Em a nossa escola estamos dando aula normalmente e		
A B C	. Só reinará efetivos. Que privilégio sensacional. Adorei este projeto ditatorial. Governador <b>Dedo-duro</b> . Professores que já promovem a divisão antes de entrarem efetivamente. Grevis		
A B C	um tiro no pé. É retroceder em benefícios para a própria comunidade. <b>Dedo-duro</b> , seria uma honra trabalhar ao seu lado. Você é uma pessoa melhor		
A B C	e sequestraríamos a princesa, para converter- la ao catolicismo. Mas havia um <b>dedo-duro</b> no bando e, na noite de 5 de novembro de 1605,		
A B C	. Aliás, o filho focaliza, em fortes contornos, a figura do <b>dedo-duro</b> Cameron, um lourinho subserviente, que criticava o professor querido da turma,		
A B C	Inglês whistle-blower, que evoca uma pessoa preocupada soando um alarme, temos o nosso <b>dedo-duro</b> , expressão que remete a traição. Falar, para o estamento, não é		
A B C	que jamais será, enfim, elucidado é a condição de X-9, ou " <b>dedo-duro</b> ", como queiram, do talentoso artista, o que ainda permanece em		
A B C	O detalhe é que na comunidade ninguém quer ficar com a fama de " <b>dedo-duro</b> ". Por outro lado, o detetive Chris Franklin investiga o assassinato de um		
A B C	confrontar os resultados. E com se a hemoglobina glicada fosse uma espécie de " <b>dedo-duro</b> " da vida do paciente diabético nos últimos 3 meses. Como		
A B C	e que ninguém fique sabendo. Sim, eu, João: 1,83m de <b>dedo-duro</b> . 78 quilos de malandragem! Uma boca toda vontade de falar, de revelar		

**Fonte:** Davies e Ferreira (2006).

Há cento e quarenta e três (143) ocorrências de *dedo-duro* no *Corpus do Português*; todas dialogam com as acepções encontradas nos dicionários e, conseqüentemente, distanciam-se daquele sentido construído na obra de Scamander (2001). Em suma, levantamos a hipótese de que a tradução do texto literário pode ter cunhado a designação *dedo-duro* para a ave mágica por ela replicar todos os sons que escutou durante toda a vida no momento de sua morte e, também, por a pena dela ser usada para *soros da verdade* naquele universo, os quais fazem com que aquele que o toma conte todos os seus segredos guardados. Dessa maneira, a ave, de certa forma, delata acontecimentos, semelhante a uma pessoa que é adjetivada como *dedo-duro*. Portanto, em nossa visão, a unidade é utilizada como um recurso de expressividade que poderá fazer com que o leitor faça uma assimilação com o seu ambiente.

## b) O neologismo *gira-gira* e suas relações lexiculturais

O item lexical *gira-gira* apareceu seis (6) vezes no *corpus* estudado. A saber, no texto literário, a lexia denomina um pequeno inseto oriundo da Austrália. Segundo as características apresentadas na obra, esse ser tem asas que saltam do alto da cabeça, as quais podem rodar em alta velocidade; outro ponto ressaltado sobre a fisionomia do *gira-gira* é o ferrão fino, localizado em lado oposto da cabeça. Chamamos atenção aos sintomas causados pela picada desse inseto – uma tontura seguida de levitação.

De modo similar ao que fizemos com *dedo-duro*, à frente exibimos o alinhamento da unidade lexical em questão, veja:

### Quadro 2 – Alinhamento de *billywig* (esquerda) e *gira-gira* (direita)

---

<i>BILLYWIG</i>	<i>BILLYWIG (GIRA-GIRA)</i>
M.O.M. Classification: XXX	Classificação M. M.: XXX
The <i>Billywig</i> is an insect native to Australia. It is around half an inch long and a vivid sapphire blue, although its speed is such that it is rarely noticed by Muggles and often not by wizards until they have been stung. The <i>Billywig's</i> wings are attached to the top of its head and are rotated very fast so that it spins as it flies. At the bottom of the body is a long thin sting. Those who have been stung	O <i>billywig (gira-gira)</i> é um inseto nativo da Austrália. Mede cerca de um centímetro e três milímetros, é azul-safira berrante. Sua velocidade é tão grande que ele raramente é percebido pelos trouxas e, muitas vezes, nem pelos bruxos até receberem sua picada. As asas do <i>gira-gira</i> saem do alto da cabeça e rodam a grande velocidade quando ele voa. Na extremidade oposta do corpo há um ferrão longo e fino. Quem é

---

---

by a *Billywig* suffer giddiness picado por um *gira-gira* sente  
followed by levitation. tonteira seguida de levitação.

---

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Tal como *jobberknoll*, o item lexical *billywig* não foi encontrado no dicionário de língua inglesa consultado. No entanto, constatamos as entradas *billy* e *wig*, as quais estão justapostas no texto original, formando, assim, o nome do inseto. Na obra lexicográfica, é perceptível que a definição de *billy* está atrelada a uma espécie de panela de ferro, comumente utilizada em acampamentos; enquanto tem-se um conceito simples e direto para *wig*, uma peruca. As acepções mencionadas não se aproximam daquela adotada na tradução, parecido ao exemplo anterior.

Em caso análogo ao dicionário de língua inglesa, acentuamos que não obtivemos resultado para *gira-gira* quando a buscamos nos exemplares consultados. Sendo assim, atentar-nos-emos exclusivamente à formação morfológica da unidade lexical porque ela é formada a partir de uma reduplicação. Por seu turno, este

[...] é um processo de afixação não linear, uma vez que envolve a cópia de material fonológico de uma base, à qual se chega, algumas vezes, por meio de um encurtamento. *Pode ocasionar a repetição de toda a palavra* ou apenas parte dela (à esquerda ou à direita), com ou sem alteração fonológica (GONÇALVES, 2016, p. 69, *grifos nossos*).

É possível visualizar no neologismo em questão uma reduplicação da palavra *gira*, construindo a forma *gira-gira* na obra literária. A nosso ver, o inseto recebe esse nome devido ao efeito colateral causado pela sua picada, a tontura. Dizemos isso porque sentir a cabeça girando é algo comum quando as pessoas estão sob o efeito de vertigem. E qual seria a relação desse item com a cultura brasileira? Para nós, a unidade *gira-gira* pode ser associada a um brinquedo infantil que, normalmente, encontra-se localizado em praças públicas e *playgrounds* privados.

O brinquedo *gira-gira*<sup>41</sup> tem formato circular, sendo que ao redor dele se percebe um banco para as crianças se sentarem. Na parte superior, há um tipo de “volante” de ferro para que os usuários os manuseiem, portanto, quando esse artifício é rodado, o brinquedo começa a girar. Dessa maneira, objeto supracitado recebe tal

---

<sup>41</sup> Pode-se conferir o brinquedo no *link* à frente: <https://www.brinquedospapaplayground.com.br/gira-gira-infantil-para-playground.asp>.

denominação pela sua função de rodopiar incessantemente, a depender daqueles que o operam.

Não existem muitas ocorrências para *gira-gira* no *Corpus do Português*, limitando-se apenas a dezenove (19); contudo, é notório que a unidade lexical é utilizada no discurso, na *cultura da experiência*, como um brinquedo. Conferimos isso abaixo:

**Figura 4** – E no discurso não ficcional, o que encontramos sobre *gira-gira*?

The screenshot shows the 'Context' tab of the Corpus do Português Web/Dialects interface. The search results are as follows:

SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	OVERVIEW
A B C		Bom dia, Estamos desenvolvendo um equipamento para crianças cadeirantes. Trata-se dum <b>gira-gira</b> que ficará suspenso do piso de 10 a 12 cm, pelos cálculos	
A B C		pés fazendo birra, querendo água, desejando gostos, a me enjoar com tanto <b>gira-gira</b> . (...) já virei piada.aqui eles cochicham o tempo todo. dizem:	
A B C		afasta. A comparação utilizada pelos pesquisadores é a de crianças brincando num <b>gira-gira</b> : quanto mais veloz, mais forte a sensação de se estar sendo jogado para	
A B C		o outro lado, se ela brincar no escorregador, vc brinca no <b>gira-gira</b> . é muito complicado, pq do outro lado não podemos incentivar a	
A B C		aqui para afirmar categoricamente que todos os espíritos do cai- cai, do <b>gira-gira</b> etc. vêm do mesmo lugar do anticristo. E para provar o que	
A B C		cair no Espírito já percebi, mas e quanto ao retete? Aquele <b>gira-gira</b> , pula- pula, golpes de caratê, bateção de palmas, etc, etc	
A B C		Mas as músicas tem título como "e no balanço ", "e no <b>gira-gira</b> . "e no escorregador ", e antes de tocar- las você até pode	
A B C		carro em meio de pensamentos. Umas garotinhas, muito pequenas, brincavam no <b>gira-gira</b> ao lado do meu carro. Elas pareciam felizes. Sorri automaticamente pensando novamente	
A B C		aqui para afirmar categoricamente que todos os espíritos do cai- cai, do <b>gira-gira</b> etc. vêm do mesmo lugar do anticristo. E para provar o que	
A B C		incrível, como nunca havia visto. Os dois brincavam, como uma brincadeira de <b>gira-gira</b> , sem o gira-gira. Mãe e filho riam muito, muito mesmo. Mas	
A B C		havia visto. Os dois brincavam, como uma brincadeira de gira-gira, sem o <b>gira-gira</b> . Mãe e filho riam muito, muito mesmo. Mas não era só uma	
A B C		minha classe, riu bem alto de mim, me apontando enquanto girava no <b>gira-gira</b> . Ela acredita! Ela acredita! Pois é, eu acreditava, e morri	
A B C		Andar de perna de pau -- Nadar -- Balanço de pneu -- Balanços comuns -- <b>Gira-gira</b> -- Escorregador -- Barras paralelas -- Troncos para balançar -- Se pendurar em barras --	
A B C		de girar o excedente. Pois é, a ideia é evitar ao máximo o <b>gira-gira</b> . Parar com o conceito de ficar vendendo o que é bom... Se é	

**Fonte:** Davies e Ferreira (2006).

Com base nos argumentos levantados, pressupomos que na tradução do livro para o português brasileiro optou-se por ressignificar uma lexia com *carga cultural compartilhada* para denominar o inseto mágico da obra. Além disso, interpretamos uma certa aproximação semântica entre os itens, uma vez que o animal *gira-gira* causa tontura no sujeito que recebe seu ferrão, à proporção que o brinquedo *gira-gira* pode causar tontura no indivíduo que o

ficar rodando por muito tempo. Por esse prisma, outra vez, a tradução leva o leitor a confluir o texto fictício com o ambiente real.

### c) O neologismo *pocotó* e suas relações lexiculturais

Em *Animais fantásticos & onde habitam*, a unidade lexical *pocotó* aparece para designar um ser mágico que protege os cavalos, sendo assim, uma espécie de guardião. Na descrição apresentada no livro, o animal tem pelos longos no corpo e pelos duros no rosto; seu nariz aparenta ser grande. As patas do *pocotó* contêm cascos fendidos, ou seja, divididos em dois dedos; diferentemente dos braços que são pequenos e o casco tem quatro dedos curtos e grossos. Durante nosso levantamento, contabilizamos cinco (5) repetições do item nos expedientes lexicais do texto literário.

Como é de praxe, no quadro em sequência, apresentamos o alinhamento da unidade em pauta, juntamente com o original. Para tanto:

**Quadro 3** – Alinhamento de *porlock* (esquerda) e *pocotó* (direita)

---

**PORLOCK**

M.O.M. Classification: XX

The *Porlock* is a horse-guardian found in Dorset, England, and in Southern Ireland. Covered in shaggy fur, it has a large quantity of rough hair on its head and an exceptionally large nose. It walks on two cloven feet. The arms are small and end in four stubby fingers. Fully grown *Porlocks* are around two feet high and feed on grass.

The *Porlock* is shy and lives to guard horses. It may be found curled in the straw of stables or else sheltering in the midst of the herd it protects. *Porlocks* mistrust humans and always hide at their approach.

---

**PORLOCK (*POCOTÓ*)**

Classificação M. M.: XX

O porlock (*pocotó*) é um guardião de cavalos encontrável em Dorset, uma região da Inglaterra, e no sul da Irlanda. Tem o corpo coberto por uma pelagem comprida e, na cabeça, uma maçaroca de pelos duros além de um nariz excepcionalmente grande. Suas patas são cascos fendidos. Seus braços são pequenos e terminam em quatro dedos curtos e grossos. Quando adultos, atingem cerca de sessenta centímetros de altura e se alimentam de capim.

O *pocotó* é acanhado e vive para proteger os cavalos. Ele pode ser encontrado encolhido no meio do feno dos estábulos ou então se escondendo no meio da manada. Os *pocotós* desconfiam dos humanos e sempre se afastam quando eles se aproximam.

---

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Não encontramos a unidade lexical *porlock* lematizada no dicionário *Lexico online*, da Oxford (2021), bem como não localizamos possíveis lexias que pudessem ser justapostas no ato de sua formação. Contudo, em nosso levantamento bibliográfico, deparamo-nos com um estudo sobre a tradução de nomes próprios da série *Harry Potter* para a língua tcheca e, nele, constatamos que

“*Porlock* é uma aldeia costeira em Somerset<sup>42</sup>”, segundo Václavíková (2006, p. 42, *grifo nosso*). Tal estudiosa considera que esse é um item lexical que foi ressignificado dentro do universo mágico concebido por J. K. Rowling.

Em nosso cotejo nos dicionários de língua portuguesa, não detectamos uma entrada para *pocotó*, similar a *porlock* na língua inglesa. Deste modo, a ausência de um neologismo literário em uma obra lexicográfica só corrobora a concepção de que estes se limitam às páginas do texto literário, sendo que dificilmente serão adotados no discurso não ficcional. Conforme o excerto abaixo aponta,

os neologismos literários surgem com um objetivo específico, dificilmente chegarão a fazer parte do dicionário de língua, ganham vida em um momento exclusivo, são utilizados principalmente por escritores, marcando autor e época, aparecem porque na expressão literária a fantasia verbal para a criação é mais livre e trazem ao texto um efeito especial porque, muitas vezes, fogem do uso comum da língua (CARDOSO, 2015, p. 336).

Isto é, os autores têm licença poética para se expressarem mediante os diversos recursos linguísticos, incluindo os processos de

---

<sup>42</sup> “*Porlock* is a coastal village in Somerset” (VÁCLAVÍKOVÁ, 2006, p. 42, *grifo nosso*).

formação de unidades lexicais, que se encontram disponíveis na língua. No entanto, essas criações costumam permanecer nesses cenários ficcionais por serem representativos neles.

Ao afirmarmos isso, retomamos nossa atenção ao neologismo *pocotó*, o qual foi concebido por intermédio de uma onomatopeia. Correia e Almeida (2012, p. 34) defendem que “as onomatopeias são unidades lexicais cuja forma pretende reproduzir um som da realidade”, ou seja, elas tendem a imitar sons comuns do cotidiano, a exemplo de ruídos de objetos, animais e outros. Neste viés, o uso de *pocotó* na tradução não é arbitrário, porque na cultura brasileira é comum atribuir essa lexia para se referir aos cavalos, devido a ser a reprodução grafada do som produzido pelos cavalos quando estão correndo.

Sendo assim, entendemos que *pocotó* contém uma *carga cultural compartilhada* com o círculo social brasileiro. Dessa maneira, observamos que, na tradução do livro, optou-se por apresentar um novo sentido à onomatopeia, já que no universo mágico de Scamander (2001) ela designa um guardião de cavalos. Entretanto, ainda, percebemos uma aproximação com o *pocotó* empregado no discurso corrente. É interessante exibirmos alguns contextos de uso da lexia no *Corpus do Português*, com vistas a comprovar os apontamentos aqui empreendidos.



denomina uma ave no universo mágico de *Harry Potter*, a qual replica todos os sons que escutou durante a vida, no ato de sua morte, enquanto sua pena é um ingrediente de um *soro da verdade*, criado para que os sujeitos contem segredos e/ou acontecimentos que não deveriam ser expostos, isso dentro do contexto da obra; já na cultura brasileira a *lexia* designa o sujeito que delata algo sobre alguém; *ii*) o item lexical *gira-gira* nomeia o inseto que causa tontura naquele que recebe seu ferrão; na língua geral e, conseqüentemente, não ficcional, a unidade etiqueta um brinquedo que tem como função girar; sendo que a inter-relação entre esses significados está na tontura que ambos causam; e, por último, *iii*) o item lexical *pocotó* alcunha um ser mágico, uma espécie de guardião, que protege os cavalos; no círculo social a *lexia* é uma onomatopeia que atribui o som que os cavalos fazem quando estão correndo.

### **Pousem suas vassouras, pois chegamos ao nosso fantástico destino lexical...**

Enveredamo-nos neste itinerário pelo léxico fantástico e mágico de *Harry Potter* e, perpassamos por alguns apontamentos teóricos, tais como os estudos de Neologia e de Lexicultura. A partir do primeiro, compreendemos a dinamicidade do léxico em permitir mudanças e, ao mesmo tempo, fornecer processos de formação de unidades lexicais, para que ele próprio se amplie. No plano da expressividade, notamos a frequência de neologismos estilísticos

que dão ao texto literário um efeito especial; deste modo, esses itens neológicos se restringem a determinada ficção e não costumam perpassar a língua comum. No campo da Lexicultura, entendemos que as questões culturais são perpassadas *no* e *pelo* léxico (cf. BARBOSA, 2009). Inferimos, então, que as unidades lexicais podem matizar a cultura de um grupo, não sendo aleatório que teóricos digam que o léxico é o testemunho e o repertório lexical de um povo (cf. BIDERMAN, 2001; MATORÉ, 1953).

Por esse prisma, neste capítulo, objetivamos traçar uma relação entre os neologismos literários utilizados na tradução de *Animais fantásticos & onde habitam*, de Scamander (2001), com a cultura brasileira. Alicerçados nesta investigação, comprovamos que os itens neológicos examinados são empregados no discurso geral, mas com outros sentidos. Nessa perspectiva, atestamos que eles se aproximam e/ou se encontram em uma mesma rede semântica. Para nós, as lexias *dedo-duro*, *gira-gira* e *pocotó* se conectam com o círculo social em pauta, pois são representativas na oralidade ou na escrita, e sobretudo se encontram no campo da experiência social; para tanto, os leitores da obra podem associar os sentidos dessas unidades com a sua própria realidade e conhecimento de mundo.

Com a intenção de findarmos este debate, concluimos que existe um intrínseco vínculo sociocultural entre os três neologismos literários apreciados com o ambiente brasileiro, uma vez que essas unidades contêm uma *carga cultural compartilhada* com o círculo

mencionado. Aproveitamos o ensejo, para ressaltar a relevância deste estudo, tendo em perspectiva que se mostra necessário argumentarmos cada vez mais a respeito da ligação das lexias literárias com a cultura, expondo como elas são particulares/representativas em determinado grupo social. Portanto, retomamos a epígrafe de nossa introdução, retirada do último filme da saga *Harry Potter, Relíquias da Morte*, em que o personagem Albus Dumbledore discorre que as unidades lexicais são fontes inesgotáveis de magia, as quais podem causar sofrimentos, mas são capazes de efetuar reparos nessas aflições. Por essa ótica, acrescentamos também que as lexias representam a sociedade em vigor, bem como seus costumes e suas culturas, sendo, dessa maneira, uma fonte inesgotável de representação sociocultural.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. Neologia e implicações textuais. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 6., 2009, **Anais** [...]. João Pessoa: ABRALIN, 2009, p. 1821-1825.

ANTHONY, Laurence. *AntConc (Version 3.5.8) [Windows]*. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 14 maio 2021.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino de português língua estrangeira. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 10-11, p. 31-41, 2009.

BARBOSA-SANTOS, Letícia de Almeida; RODRIGUES-PINTO, Kátia Roberta. A construção [pagarinfinitivo+sn] no português brasileiro. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 9, n. 4, p. 618-632, 2020.

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. O uso de ferramentas computacionais na elaboração do Vocabulário de Eulálio Motta: AntConc e FLEx. *A cor das letras*, Feira de Santana, v. 18, n. 2, p. 216-241, 2017.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: (teoria lexical e computacional)*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. *Alfa*, São Paulo, n. 28, p. 1-26, 1984.

CARDOSO, Elis de Almeida. A criação neológica estilística. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 16, p. 1-17, 2004.

CARDOSO, Elis de Almeida. Neologia e textos literários. In: ALVES, Ieda Maria; PEREIRA, Eliane Simões. *Neologia das línguas românicas*. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 333-342.

CARNEIRO, Raphael Marco Oliveira. *Discurso literário de fantasia infantojuvenil: proposta de descrição terminológica direcionada por corpus*. 2016. 281 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

CORREIA, Margarida; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DAVIES, Mark; FERREIRA, Michael J. *Corpus do Português: 45 millionwords, 1300s1900s*.2006. Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/>. Acesso em: 22 out. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0*. Curitiba: Positivo, 2004.

GALISSON, Robert. Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie, et d'Impressionnisme. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 97, p. 5-14, 1995.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

GUILBERT, Louis. Théorie du néologisme. *Cahiers de l'Association internationale des études francaises*, n. 25, p. 9-29, 1973.

GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975. (Langue et Langage).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário eletrônico Houaiss versão 3.0*. Editora Objetiva, 2009.

MATORÉ, Georges. *La méthode en lexicologie*. Domaine français. Paris: Didier, 1953.

MOTA, Ariane Vicente. Neologismos terminológicos na literatura: uma análise de suas formações a partir dos artefatos mágicos de Harry Potter. In: SANTOS, Georgiana Márcia de Oliveira; SERRA, Luís Henrique; SILVEIRA, Theciana Silva Silveira. (Orgs.). *Estudos do léxico geral e especializado: teorias e aplicações*. Catu: Bordô-Grená, 2021. p. 18-34.

NOMURA, Masa. Conceitos linguísticos de linguagem literária. *Alfa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 189-204, 1996.

OXFORD. *Lexico*. Disponível em: <https://www.lexico.com/>. Acesso em: 15 maio 2021.

RIO-TORTO, Graça. O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In: ATHAYDE, Maria Francisca. (Org.). *Estudos sobre léxico e gramática*. Coimbra: CIEG/FLUC, 2006. p. 1-20.

RIO-TORTO, Graça. Caminhos de renovação lexical: fronteiras do possível. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Orgs.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*, vol.3. Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 23-39.

RODRIGUES, Tiago Pereira. *Uma análise das criações lexicais mais frequentes na tradução da série Harry Potter para o português brasileiro*. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SCAMANDER, Newt. *Fantastic beasts & where to find them*. Bloomsbury Publishing Plc 50 Bedford Square, London, 2001.

SCAMANDER, Newt. *Animais fantásticos & onde habitam*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

SERRA, Luís Henrique. A neologia literária no universo poético de Ferreira Gullar: uma leitura de neologismos. *Revista do GELNE*, Natal, v. 20, n. 1, p. 136-149, 2018.

VÁCLAVÍKOVÁ, Eva. *Translation of proper nouns and neologisms in Harry Potter*. 2006. 51 f. Tese (Doutorado em English Language and Literature) – Masaryk University, Brno. 2006.

# AS CRIAÇÕES LEXICAIS EM ANIMAIS FANTÁSTICOS & ONDE HABITAM E SUAS RELAÇÕES LEXICULTURAI

Pauler Castorino

## RESUMO

Neste capítulo, objetivamos analisar três neologismos coletados da obra *Animais fantásticos & onde habitam*, de Scamander (2001), a saber: *dedo-duro*, *gira-gira* e *pocotó*. Estes, em nossa hipótese, carregam uma *carga cultural compartilhada* com o português brasileiro, por serem representativos em tal ambiente. Dizemos isso, pautados em Galisson (1995), para quem a cultura é refletida e renovada *na e por meio* das lexias. Assim, investigaremos os itens neológicos desde a sua formação morfológica à sua semântica, sendo que, igualmente, discutiremos suas relações lexiculturais, baseando-se em Alves (2009), Barbosa (2009), Cardoso (2015), dentre outros estudiosos que se debruçam sobre às confluências entre léxico, cultura e neologismos literários. Para isso, partimos do seguinte percurso metodológico: *i*) levantamos as unidades lexicais no *corpus* com o auxílio do programa *AntConc*, de Anthony (2021); *ii*) cotejamos os itens neológicos em dicionários de língua geral; e, por fim, *iii*) contrastamos o significante da língua original com aquele usado na tradução. Nossos resultados demonstram que as unidades neológicas examinadas trazem uma *carga cultural compartilhada* com o círculo social brasileiro. Desse modo, pressupomos que isso ocorre por uma tentativa da tradução de aproximar o leitor da narrativa da obra.

**Palavras-chave:** Neologismos literários; Lexicultura; *Animais fantásticos & onde habitam*.

THE LEXICAL CREATIONS IN *FANTASTIC BEASTS & WHERE TO  
FIND THEM* AND THEIR LEXICULTURAL RELATIONSHIPS

## ABSTRACT

In this chapter, we aim to analyze three neologisms collected from Scamander's (2001) book *Fantastic beasts and where to find them*, namely: *dedo-duro*, *gira-gira* and *pocotó*. These, in our hypothesis, carry a *shared cultural load* with Brazilian Portuguese, for being representative in such environment. We say this based on Galisson (1995), for whom culture is reflected and renewed *in* and *through* lexemes. Thus, we will investigate the neological items from their morphological formation to their semantics, and we will also discuss their lexicultural relations, based on Alves (2009), Barbosa (2009), Cardoso (2015), among other scholars who focus on the confluence between lexicon, culture and literary neologisms. To do so, we use the following methodological approach: *i*) we survey the lexical units in the *corpus* with the help of Anthony's *AntConc* program (2021); *ii*) we compare the neological items in general language dictionaries; and, finally, *iii*) we contrast the original language signifier with the one used in the translation. Our results show that the neological units examined carry a *shared cultural load* with the Brazilian social circle. Thus, we assume that this occurs because of the translation's attempt to bring the reader closer to the narrative of the work.

**Keywords:** Literary neologisms; Lexiculture; *Fantastic beasts and where to find them*.

# TESSITURAS DE BODAS DE SANGUE: As linhas de Lorca e a tela de Saura

Chrislen Ribeiro da Cunha  
Bolsista PIBIC 2020/2021, Bacharel em Artes Cênicas (UFSC)  
chrislenrc@gmail.com

## Introdução

*Bodas de sangue* é um texto dramático escrito pelo poeta e dramaturgo espanhol Federico García Lorca (Granada, 1898-1936). Composto aproximadamente em 1933, a obra é a primeira de uma série de três textos inspirados no contexto rural da Espanha, comumente chamados de *Trilogia rural*, incluindo também as peças intituladas *Yerma* (1934) e *A casa de Bernarda Alba* (1936). Os textos do autor marcaram a dramaturgia moderna hispânica, sendo montados, adaptados e reelaborados desde o seu período de produção até os dias atuais.

As adaptações da obra do autor não se restringem ao teatro, contando também com filmagens de apresentações feitas para TV e ilustrações.<sup>43</sup> A adaptação dirigida pelo também espanhol Carlos

---

<sup>43</sup> Dentre os diversos trabalhos desenvolvidos a partir do texto *Bodas de sangue*, cito nesta nota o de Francisco Motolío Martín, que realizou a filmagem para a TV da montagem dirigida pelo espanhol José Luis Gómez, em 1986; e as pinturas realizadas pela espanhola Litta Cabellut, publicadas em um livro pela editora ARTIKA, em 2020.

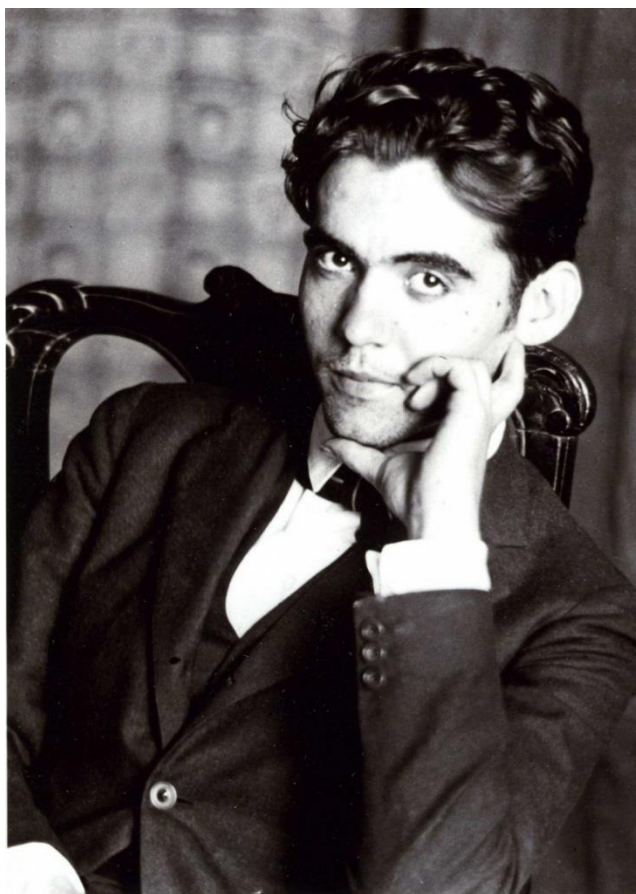
Saura (Huesca, 1932), que possui o mesmo título que a peça originária, exhibe a trama de Lorca tendo a dança como principal linguagem artística, subtraindo todos os diálogos verbais e enunciações entre as pessoas que representam.

Levando em consideração a releitura cinematográfica feita por Saura, o presente trabalho propõe uma reflexão entre obra originária e adaptação, verificando suas aproximações e distanciamentos, uma vez que dramaturgo e cineasta desenvolvem suas obras a partir de referenciais da cultura espanhola.

### **Federico García Lorca**

O autor nasceu no município Fuente Vaqueros, parte da cidade Granada, na região de Andaluzia, no sul rural da Espanha. De acordo com Syntia Alves (2013a), essa origem resultou no uso de elementos tradicionais como o canto e a música popular por parte do autor em sua obra. Ainda que o poeta tenha conhecido diversas cidades e outros países, o que proporcionou ao mesmo contato com produções vanguardistas, a população que vivia na região rural não deixou de ser um dos principais públicos para o qual Lorca endereçou sua arte.

FIGURA 1: Lorca em sua casa de Granada



Fonte: L'Obs.

Durante a década de 20 do século XX o autor viveu em Madri, onde estudou até 1928, morando na *Residencia de Estudiantes*, local em que conheceu outros artistas como o pintor surrealista Salvador Dalí (1904-1989) e o cineasta Luiz Buñuel

(1900-1983). O período foi importante para a carreira do autor, que se dedicava a produção literária e montagem de espetáculos de teatro.

Na década de 30 o autor criou o grupo universitário de teatro ambulante conhecido como *La Barraca*, projeto no qual o autor apresentou montagens de textos espanhóis de autores como Lope de Vega (1562-1635) e Calderón de La Barca (1600-1681). O projeto ilustra como Lorca desenvolveu um trabalho que buscou difundir arte e cultura por diversas regiões da Espanha, ação que também resultou na descoberta de diferentes características do povo espanhol pelo autor.

FIGURA 2: Encenação de Bodas de Sangue em Barcelona (1935).  
Direção de Cipriano Rivas Cherif



Fonte: Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Retornou a Granada no ano de 1936 por medida de segurança em decorrência da ascensão de grupos nacionalistas de ideologia nazifascista, durante o início dos acontecimentos que ficaram conhecidos como Guerra Civil Espanhola (1936-1939). “Embora não tivesse nenhum engajamento político-partidário, García Lorca era considerado um ‘rojo’, inimigo das forças comandadas pelo generalíssimo Franco.” (CRONOLOGIA..., 2004, p. 155). A trajetória de Lorca é interrompida precocemente devido seu aprisionamento e execução por parte das milícias franquistas. Sua morte foi noticiada por um jornal, tornando-se uma narrativa tão

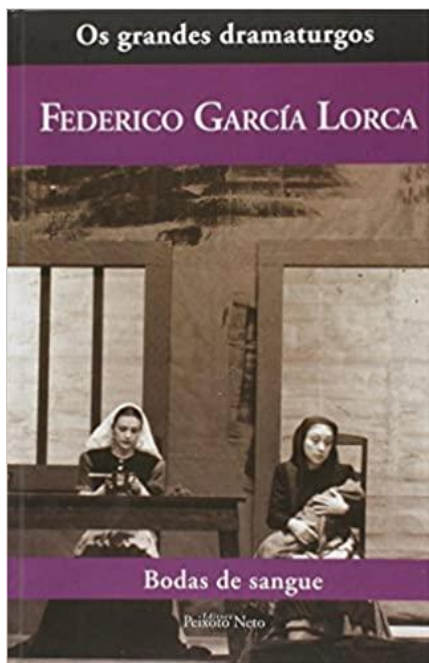
trágica quanto algumas notícias que lia em jornais e que serviam de referência para suas composições.

## **Bodas de sangue**

O texto intitulado *Bodas de sangue* está entre as obras mais conhecidos do autor, tendo repercutido logo que lançado, visto que montagens foram realizadas em cidades como Madri e Buenos Aires durante a década de 30. Na ocasião da estreia na capital argentina o autor relatou sobre a peça: “Inspiro-me na vida, nas notícias que leio nos jornais, nos fatos: Bodas de sangue aconteceu em Almería.” (Lorca *apud* Zanotto, 2004, p. 12). De acordo com Alves (2013a), a notícia relata a fuga a cavalo de uma noiva no dia de seu casamento, acontecimento que resultou no assassinato do amante pelo irmão do noivo.

O texto de Lorca se inicia com o pedido de casamento do personagem Noivo, passando pelos preparativos e festa da união, terminando com mortes trágicas. O título da obra anuncia os acontecimentos funestos da trama, tal qual a personagem Mãe com seus maus presságios. A atmosfera tétrica do enredo tem relação com o que os personagens relatam de seu passado, marcado pela perda violenta do marido e do filho mais velho da Mãe, respectivamente pai e irmão do Noivo, o incumbido de dar continuidade a sua estirpe.

FIGURA 3: Capa do livro



Fonte: Digitalização pelo autor do artigo

Todos os personagens são nomeados com substantivos que caracterizam seu papel social, com exceção de Leonardo, que é o único personagem nomeado com um substantivo próprio. A predominância dessa abordagem de *personagens tipo* – recurso marcante na dramaturgia de Bertoldt Brech (1898 -1956), por exemplo – demonstra como Lorca representa estruturas e

características coletivas dos espanhóis, diminuindo o foco da individualidade dos personagens.

A inspiração de Lorca no cotidiano e nas tradições espanholas aparece nas características coletivas de seus personagens, motivos que podem justificar a projeção do trabalho do autor. A Noiva, por exemplo, reflete sobre a condição da mulher na sociedade espanhola e sobre as expectativas de performances sociais exigidas das mesmas, demonstrando assim como Lorca observou a sociedade em que estava inserido e expôs, através dos diálogos de seus personagens, parte das questões que ali captou.

### **Características textuais de Bodas de sangue**

Lorca é reconhecido por sua contribuição à dramaturgia e também pela sua produção de poemas, influenciado e inspirado por poetas granadinos, lírica árabe, cantos populares e temáticas que lhe despertavam empatia (ALVES, 2013b; GARCÍA GÓMEZ, 2014; ZANOTTO, 2004;). Em *Bodas de sangue*, os diálogos são formados por verso e prosa, sendo assim, misturando respectivamente os gêneros lírico e dramático. De acordo com o alemão Anatol Rosenfeld (1912-1973), crítico e teórico de teatro, o gênero lírico é caracterizado por textos de menor extensão, expressão de uma voz

central, subjetividade ampla e utilização da função sonora (1985), como consta no trecho abaixo:

NOIVA

E eu dormirei a teus pés,  
dos teus sonhos sentinela.

Despida, olhando o campo, (*Dramática.*)  
como se fosse cadela,  
que é o que sou! Pois, de ver-te,  
me abrasa a tua beleza.

(GARCIA LORCA, 2004, p. 129).

O gênero dramático, por sua vez, é constituído em sua maior parte por diálogos destinados à cena, onde situações ocorrem como na realidade e no presente, como no exemplo a seguir:

MÃE

(*Jogando o cabelo para trás.*) Tenho que  
manter a calma. (*Senta-se*) Porque as vizinhas  
vão chegar e não quero que me vejam tão  
pobre. Tão pobre! Uma mulher que não tem se  
quer um filho para levar aos lábios.

(*Aparece a Noiva. Vem sem as flores de  
laranjeira e com um manto negro.*)

VIZINHA

(*Vendo a Noiva, com raiva.*) Aonde pensa que  
vai?

NOIVA

Vou ficar aqui.

MÃE

*(Para a vizinha.)* Quem é ela?

VIZINHA

Não está reconhecendo?

(GARCIA LORCA, 2004, p. 129).

O trecho acima também apresenta características do gênero épico nas rubricas, visto que elas são orientações do autor da peça visando a representação no palco. Rosenfeld (1985) indica que esse gênero narra estado de terceiros, abordando uma estória no pretérito, logo, ele não aparece de forma estreme em textos dramáticos.

A obra de Lorca, justaposta às reflexões de Rosenfeld, nos permite perceber como o espanhol utilizava recursos de diferentes gêneros literários em seu trabalho. Como aponta Rosenfeld: “A pureza dramática de uma peça teatral não determina seu valor, quer como obra literária, quer como obra destinada à cena.” (ROSENFELD, 1985, p. 21). Posto isto, o valor da obra de Lorca tem relação com múltiplos aspectos, desde o estilo de sua escrita, até as escolhas de seus temas e referenciais sócio históricas.

## **Signos em Bodas de Sangue**

Observando a justaposição entre o referencial cultural hispânico de Lorca e o caráter lírico de sua produção dramaturgica, identifica-se a presença de signos que ostentam a complexidade de sua obra. A semiologia, área que se destacou durante os séculos XIX-XX por meio dos estudos de autores como Charles Sander Peirce (1839-1914) e Ferdinand de Saussure (1877-1913), estuda os modos e os alicerces que estabelecem o objeto significativo. Para o primeiro, o signo evoca um conceito a partir da representação e representante (PAVIS, 2008); enquanto o segundo se refere ao signo como significado e significante (PAVIS, 2008; KOWZAN, 2003). Desta maneira, um conteúdo/ideia toma forma através de uma expressão/objeto. De acordo com Patrice Pavis, a ciência dos signos possui a seguinte definição no campo do teatro: “A semiologia teatral é um método de análise do texto e/ou da representação atento a sua organização formal, à dinâmica e a instauração do processo de significação por intermédio dos praticantes do teatro e do público.” (PAVIS, 2008, p. 350).

O lituano Tadeusz Kowzan (1922-2010) se debruçou sobre estudos da semiologia no teatro, ressaltando as dificuldades no campo: “[...] as artes do espetáculo, apesar de possuírem um campo comum com os fatos linguísticos, foram quase excluídas da análise semiológica.” (KOWZAN, 2003, p. 97). O autor indica que a representação teatral é constituída por signos auditivos e signos

visuais, sendo o primeiro contenedor de elementos como a palavra e a música, enquanto o segundo inclui a mímica do ator, o vestuário e o cenário (2003).

Em *Bodas de sangue*, dispomos da indicação de cantos nas didascálias como um exemplo de signo auditivo que se concretiza na representação do texto escrito, bem como temos a descrição das vestes das personagens, um signo visual. Dentre a série de signos utilizados por Lorca enquanto palavra, o sangue é um dos mais presentes, funcionando como indício de que uma fatalidade acontecerá. Objetos como navalha e armas de fogo são exibidos e mencionados durante o desenvolvimento do enredo, operando como símbolos de conflitos da trama, bem como se relacionam com o contexto violento da Guerra Civil Espanhola.

O uso das cores é um recurso explorado pelo autor durante todo o texto, aspecto esse inerente à representação teatral. No que tange aos cenários, as cores do interior das casas possuem correspondência com as personalidades dos personagens, que, de acordo com a interpretação de Flávia Marquetti: a sala amarela do Noivo é associada com o amanhecer, o início da vida e com a fecundidade da terra; enquanto a sala cor-de-rosa da casa de Leonardo é relacionada com o crepúsculo, com o término do dia e da vida (1993). Sobre a casa da Noiva, a autora indica: “A casa é cavada na rocha, terra seca e estéril, endurecida e isolada (...).”

(MARQUETTI, 1993, p. 186). A autora também ressalta a dicotomia entre o bosque, onde acontece a fuga da Noiva e de Leonardo, e o espaço das casas, onde se faz a presença da sociedade e o desejo dos dois está reprimindo.

O evento do casamento também evoca símbolos que se relacionam com preceitos socioculturais que Lorca presumivelmente contemplava em suas viagens pela Espanha, referenciados através das descrições de vestimentas e acessórios utilizados na cerimônia, incluindo flores de laranjeira na coroa da Noiva, as vestes negras da Mãe enlutada e a corrente de ouro do Noivo.

Lorca inclui personagens alegóricos que não fazem parte da cerimônia, dentre eles os Lenhadores, a Lua e a Mendiga, sendo essa última essencial para o desfecho da trama, personificando a morte. Marquetti indica: “A morte surge como uma velha mendiga, criando uma oposição clara entre a riqueza da vida e a pobreza da morte.” (MARQUETTI, 1993, p. 191).

À vista dos significantes criados por Lorca, o referencial cultural do autor costura seus significados, apresentando possibilidades que colaboram com o entendimento da fábula e sugerem coordenadas sobre sua montagem espetacular. A partir da profusão de conteúdos expostos no material do dramaturgo, diferentes leituras de sua obra podem ser realizadas, uma vez que, como aponta Ubersfeld (2005), não é possível realizar uma

interpretação “fiel ao máximo” do texto, uma vez que não há uma equivalência semântica entre um texto dramático e suas representações.

### **Bodas de sangue de Carlos Saura**

Conferida a amplitude de possibilidades de criação a partir de um texto dramático e explorando o texto de Lorca, ressalto a adaptação cinematográfica homônima de Carlos Saura, lançada em 1981. Sua obra também faz parte de uma trilogia, englobando os filmes *Carmen* (1983) e *Amor Brujo* (1986), parte da trilogia conhecida como *Españolada*. Em *Bodas de sangue*, a narrativa é apresentada através da dança, sem enunciação do texto pelo do elenco. O bailarino espanhol Antonio Gades (1936-2004), relevante nome no flamenco, foi o responsável pela coreografia, inclusive desempenhando o papel de Leonardo na trama.

Saura, assim como Lorca, é marcado pelo interesse na cultura espanhola, suas celebrações populares e o contexto de vida dos povos ciganos (ALVES, 2013a), partindo daí o entusiasmo com relação ao flamenco, manifestação característica da região de Andaluzia. De acordo com Alves:

O flamenco foi uma arte marginal até o século XX. Mesmo na Espanha havia uma forte rejeição ao flamenco por parte do mundo de

poder cultural, universidades e conservatórios, pois ele era entendido como uma arte da cultura marginal, dos pobres, dos ciganos de Andaluzia. (ALVES, 2013a, p. 243).

Ainda que a adaptação de Saura não utilize os diálogos criados por Lorca na voz de seus intérpretes, a narrativa da trama se mostra através de diferentes signos. No âmbito dos signos auditivos, o filme faz uso de músicas, utilizando cantos e instrumentos musicais, elementos indicados na peça teatral e que evocam a atmosfera, o lugar e a época da ação; e sons provenientes dos movimentos dos bailarinos, incluindo sons de sapatos no chão e palmas.

FIGURA 4: Elenco de Saura - Signos auditivos realizados por meio da música e da dança



Fonte: The Criterion Collection.

No plano dos signos visuais, os gestos ostentados na coreografia de Gades transmitem o enredo de Lorca, permitindo que cada personagem seja identificado a partir de uma qualidade de movimento, tal qual a nomenclatura de *personagem tipo* anuncia no texto. As delimitações de câmera contribuem com indicações de atributos dos personagens por meio do uso de enquadramentos de plano médio, plano sequência e primeiro plano, operações que convergem com a seguinte afirmativa: “Os signos musculares do rosto têm um valor expressivo tão grande que substituem, às vezes com sucesso, a palavra.” (KOWZAN, 2003, p. 106). Sendo o cinema uma arte que consegue aproximar o espectador da cena, Saura faz do recurso uma ferramenta útil.

FIGURA 5: Antonio Gades (Leonardo) - Expressividade do rosto



Fonte: Cine con Ñ.

Tal qual a direção de Saura, a criatividade da dança e o referencial flamenco contribuem com a expressão das diferentes tensões do texto de Lorca. Os corpos em cena também criam componentes que não estão presentes no espaço, como os cavalos montados pelos personagens, representados através de uma pantomima convencional, como consta na próxima imagem:

FIGURA 6: Fuga da Noiva e Leonardo - Mãos que seguram as rédeas do cavalo



Fonte: <http://ihavemyintentionalities.blogspot.com/>

A navalha, um dos objetos emblemáticos de *Bodas de sangue*, aparece de maneira concreta na adaptação cinematográfica, evocando a tragicidade do texto de Lorca e mantendo o conteúdo da obra.

Embora a transposição do enredo de Lorca seja incontestável na obra de Saura, existem distinções entre as duas produções, atestando o seguinte preceito exposto por Ubersfeld: “[...] a construção dos signos da representação serve para compor um sistema significante autônomo, do qual o conjunto de signos textuais constitui só uma parte” (UBERSFELD, 2005, p. 15). Esse aspecto pode ser notado, por exemplo, no diferente uso das cores, descritos em uma maior escala de variações na obra de Lorca do que na adaptação de Saura. A personagem Noiva se casa com um vestido preto no texto, contudo, no filme ela se casa de branco, escolha propícia, já que a ausência de diálogos dificultaria o entendimento do espectador de que ela estava se casando, podendo ser confundida com a personagem Mãe, uma viúva enlutada.

FIGURA 7: Cristina Hoyos (Noiva) - Expressividade gestual e indumentária diferente da proposição do texto dramático



Fonte: : IMDb.com

O protagonismo no filme também destoa da obra escrita, focando a trama em Leonardo, o que difere de um dos traços marcantes de Lorca, apontado a seguir: “Em suas obras dramáticas, o escritor privilegia a mulher como eixo central (...)” (ALVES, 2013a, p. 243). Independentemente do destaque do amante, a história

do trágico casamento não se altera, assim como não perde sua potência.

Características descritas no texto tomam forma de acordo com as escolhas tomadas por quem adapta uma peça, podendo variar de acordo com a estética e linguagem de cada artista. Lorca e Saura se propuseram a retratar a cultura espanhola e suas tradições, logo, a proximidade de seus referenciais permitiu que a montagem cinematográfica de Saura fosse ao mesmo tempo autêntica e fidedigna.

### **Considerações finais**

Por meio de signos presentes em seu repertório, Lorca compôs o texto dramático *Bodas de Sangue*, referência que permanece no plano simbólico da dramaturgia espanhola. Através de diálogos que abarcam os gêneros lírico e dramático, o autor transpôs parte do referencial cultural constituinte de sua biografia, assim como elementos representativos de outros grupos com as quais teve contato.

A obra supracitada do autor foi adaptada por diferentes artistas, sendo difundida nas telas de cinema em decorrência da parceria entre Saura e Gades, artistas interessados na expressão do

flamenco - assim como Lorca - tradição com origem na região de Andaluzia.

Justapondo a obra do poeta ao filme do cineasta, é observado como não existe um modo exclusivo de representar um texto dramático, visto que mesmo sem a enunciação de falas pelos atores e bailarinos de flamenco, a composição de Lorca é materializada e exposta em cena de maneira bem-sucedida por meio de signos que não fazem uso da dimensão frasal. Como aponta Ubersfeld (2005), é necessário que exista um cuidado de fidelidade com o texto, tendo em vista que o abuso de tal atitude pode comprometer sistemas de representação e de imaginação. O sucesso de Saura em transpor a atmosfera de Lorca para a tela exemplifica uma das inúmeras possibilidades de criar novas tessituras a partir de um texto dramático.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Synthia. As Bodas de sangue de Garcia Lorca e Carlos Saura. **Revista Ecos**. Cáceres: ano 10, v. 15, n.2, UNEMAT, p. 237-253, 2013a. Disponível em: [http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v\\_15/14\\_Pag\\_Revista\\_Ecos\\_V-15\\_N-01\\_A-2013.pdf](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_15/14_Pag_Revista_Ecos_V-15_N-01_A-2013.pdf) Acesso em: 2 jun. 2021.
- \_\_\_\_\_. García Lorca anunciando a Guerra Civil Espanhola. **Revista Contemporânea**. Rio de Janeiro: ano 3, v. 2, n. 4, UFF, p. 1-18, 2013b. Disponível em:

[https://www.academia.edu/26253426/Garc%C3%ADa\\_Lorca\\_anunciando\\_a\\_Guerra\\_Civil\\_Espanhola](https://www.academia.edu/26253426/Garc%C3%ADa_Lorca_anunciando_a_Guerra_Civil_Espanhola) Acesso em: 5 jun. 2021.

CRONOLOGIA da vida do autor. *In: GARCÍA LORCA, Federico. Bodas de sangue. São Paulo: Peixoto Neto, 2004.*

GARCÍA GÓMEZ, Emilio. Prólogo. *In: O divã do Tamarit. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014. p. 8-16.*

GARCÍA LORCA, Federico. **Bodas de sangue.** São Paulo: Peixoto Neto, 2004.

KOWZAN, Tadeusz. Os signos no teatro - Introdução à semiologia da arte do espetáculo. GUINSBURG, Jacob; NETTO, J. Teixeira Coelho; CARDOSO, Reni Chaves (org.). **Semiologia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 93-123.

MARQUETTI, Flávia. A escritura do espetáculo em Bodas de Sangue. **Itinerários.** Araraquara: n. 5, UNESP, p. 181-210, 1993. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2455/2028> Acesso em: 9 jul. 2021.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROSENFELD, Anatol. A teoria dos gêneros. *In: O teatro épico.* São Paulo: Perspectiva, 1985. p. 14-36.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

ZANOTTO, Ilka Marinho de Andrade. Prefácio. *In: Bodas de sangue.* São Paulo: Peixoto Neto, 2004. p. 11-25.

**TESSITURAS DE BODAS DE SANGUE:** As linhas de Lorca e a tela de Saura

## RESUMO

Federico García Lorca compôs o texto dramático *Bodas de sangue* em 1933, influenciado pelo momento político espanhol, naquele período sob o regime totalitário que interromperia a vida do autor, bem como pelas notícias que lia em jornais. O contexto cultural do sul da Espanha também é marcante na temática de seus enredos, devido ao fascínio do autor pelos costumes árabes, ciganos e cristãos que ali coexistiam. A trama se inicia a partir dos preparativos do casamento dos personagens Noivo e Noiva, evento circundado por maus presságios e histórias de perdas violentas. Busca-se aqui investigar os signos utilizados por Lorca na peça, assim como as relações de sua escrita com a adaptação cinematográfica homônima realizada pelo diretor espanhol Carlos Saura, em 1981. A partir do referencial teórico constituído por autores como Rosenfeld, Ubersfeld e Kowzan, é possível inferir que *Bodas de sangue* é uma manifestação híbrida do dramaturgo, unindo os gêneros líricos e dramáticos, ressaltando traços metafóricos presentes na criação. Lorca compôs uma obra que possibilita o uso de diferentes sistemas de signos, entre eles, gestos, cores e música, revelando assim parte de seu repertório sociocultural. Justapondo a obra do poeta ao filme do cineasta, é observado como não existe um único modo de representar um texto dramático, visto que mesmo sem a enunciação de falas pelos atores e bailarinos de flamenco, a composição de Lorca é materializada e exposta em cena de maneira bem-sucedida por meio de signos que não fazem uso da dimensão frasal.

**Palavras-chave:** Carlos Saura; Cinema; Federico García Lorca; Literatura dramática; Teatro.

## **BLOOD WEDDING TESTSITURES: Lorca's lines and Saura's canvas**

### **ABSTRACT**

Federico García Lorca composed the drama called Blood wedding in 1933, influenced by Spanish political moment, under the totalitarian regime that will interrupt the author's life, as well as the news that he used to read in the newspaper. The southern Spanish cultural context is highlighted as thematic on his plots due to his fascination with Arabics, Gypsies, and Christians who were living close to each other. The plot started with the preparations of the marriage of the characters Engaged and Fiancee, event circled of bad omen and stories of violent losses. This article proposes to investigate the sign used by Lorca in the play, and the relations between his writing and its homonymous film adaptation by Spanish director Carlos Saura, in 1981. From theoretical referential constituted by authors as Rosenfeld, Ubersfeld, and Kowzan it is possible to infer that Blood wedding is a Lorca's hybrid manifestation, uniting the genres lyric and drama, highlighting metaphorical traits from creation. Lorca composed a piece that enables using different systems of signs including gestures, colours, and music, revealing part of his sociocultural repertoire. Juxtaposing the poet's piece and the film-maker's movie, it is observed how there are not only one way to represent a drama since even without the announcement of words by the actors and flamenco's dancers, Lorca's composition is materialized and shown on scene successfully through signs that do not use the phrasal dimension.

**Keywords:** Carlos Saura; Cinema; Federico García Lorca; Dramatic literature; Theatre.



VOLUME 2

# **ESTUDOS LINGUÍSTICOS:** Língua, Linguagem, Ensino; Estudos da Tradução e Interdisciplinaridade da Linguagem

João Gabriel Carvalho Marcelino; Joranaide  
Alves Ramos; Cecília Maria Bezerra de  
Oliveira; Luiz José da Silva (Orgs.)

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO RIO SÃO FRANCISCO

