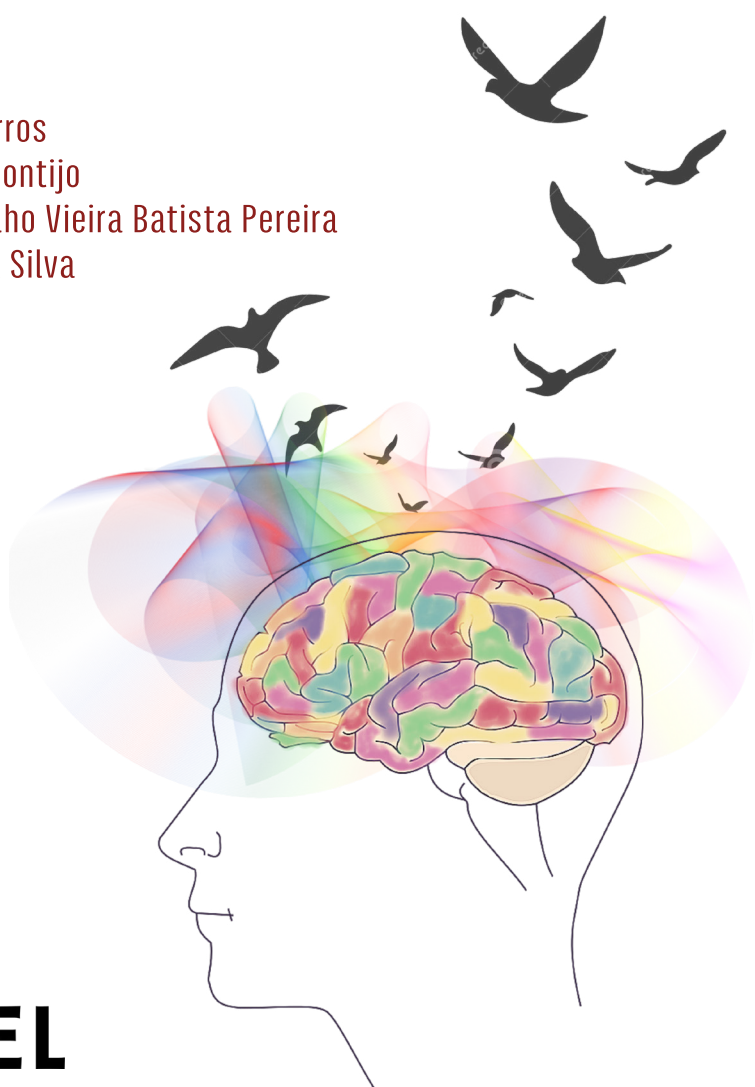


Solange Maria de Barros
Túlio Adriano Alves Gontijo
Jussivânia de Carvalho Vieira Batista Pereira
Arivan Salustiano da Silva
[ORGANIZADORES]



I EnEPEL

Estudos emancipatórios

em linguagem

perspectivas críticas

Estudos emancipatórios
em linguagem
perspectivas críticas

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Cleber Ataíde [UFRPE]

Clécio Bunzen [UFPE]

Francisco Eduardo Vieira [UFPB]

Iranéd Antunes [UFPE]

José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]

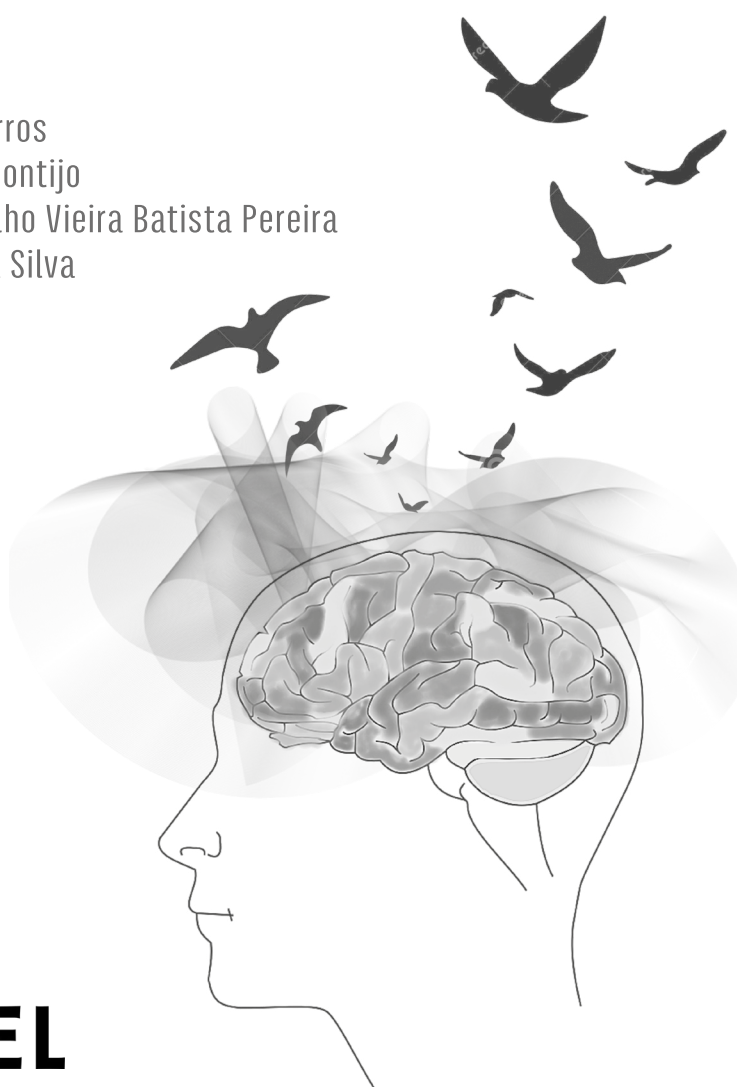
Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]

Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]

Marcos Marcionilo [editor]

Vera Menezes [UFMG]

Solange Maria de Barros
Túlio Adriano Alves Gontijo
Jussivânia de Carvalho Vieira Batista Pereira
Arivan Salustiano da Silva
[ORGANIZADORES]



I EnEPEL

Estudos emancipatórios

em **linguagem**

perspectivas críticas



NEPEL
Núcleo de Estudos e Pesquisa
Emancipatória em Linguagem

PÁD P
ALAVRA

DIREÇÃO: Andréia Custódio

CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E85

Estudos emancipatórios de linguagem [recurso eletrônico] :
perspectivas críticas /organização Solange Maria de Barros ... [et al.]. -
1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2021.
recurso digital

Formato: e-book

Requisitos do sistema: autoexecutável

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-7934-211-0 (recurso eletrônico)

1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Linguagem
e educação. 4. Sociolinguística. 5. Livros eletrônicos. I. Barros, Solange
Maria de.

21-74321

CDD: 306.44

CDU: 811.134.3/272

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: www.padepalavra.com.br

e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmi-
tida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia
e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por
escrito da editora.

ISBN: 978-85-7934-211-0

© do texto: Solange Maria de Barros, Túlio Adriano Alves Gontijo,

Jussivânia de Carvalho Vieira Batista Pereira e Arivan Salustiano da Silva, 2021.

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, 2021.

Sumário

Prefácio do livro do I ENEPEL – 2021.....9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Reflexões acerca de propostas didáticas para o ensino de inglês para surdos..... 19

Matheus Lucas de Almeida, Juanna Beatriz de Brito Gouveia e Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Língua portuguesa e Libras: semelhanças e diferenças no quesito língua de herança29

Josué Shimabuko da Silveira Junior e Flávia Girardo Botelho Borges

Ensino de uma língua estrangeira para surdos: concepções críticas acerca do cenário pedagógico pautado nas políticas linguísticas nacionais.....41

Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira e Antônio Henrique Coutelo de Moraes

Português língua de acolhimento (PLAc): vivências de um projeto de ensino53

Gutyerlle de Sousa Araújo

A emancipação social por meio do texto literário em inglês.....65

Camilla Karen Menezes e Silva e Epaminondas de Matos Magalhães

A hegemonia da língua inglesa no ensino mediado pelas tecnologias: considerações acerca dos estudos críticos da linguagem77

Valdemir Melo de Souza, Ana Carolina Cordeiro Viana e Antonio Henrique Coutelo de Moraes

DECOLONIALIDADE, LETRAMENTO, GÊNERO TEXTUAL E LITERATURA

Decolonialidade e letramento: o ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico.....89

Eliane Ricarte Rodrigues e Viviane Silva de Oliveira Nolascio

- O gênero textual música como auxílio para o desenvolvimento do letramento social e para a percepção da visão estereotipada da figura feminina 101
Viviane Silva de Oliveira Nolascio e Eliane Ricarte Rodrigues
- Identidade: uma reflexão sobre a construção da personagem Zana de *Dois irmãos*..... 115
Dayanna Vieira de Jesus
- A propagação da hegemonia masculina nas músicas contemporâneas: percepções acadêmicas do fomento à interpretação da cultura do estupro na linguagem melódica 129
Vinícius Klock Scalzitti, Jefferson Antonione Rodrigues e Carla Melissa Klock Scalzitti
- O sistema de avaliatividade: um estudo das considerações finais de seis artigos sobre Carolina Maria de Jesus 141
Pabrcia Abadia Pereira Félix, Fernanda Gurgel Prefeito, Lucas Eduardo Marques Santos e Túlio Adriano Alves Gontijo

GÊNERO

- Significados representacionais no Facebook sobre a mulher da política brasileira 157
Ana Sofia Miranda Pantarotto e Jaciara Josefa Gomes
- Linguagem não binária e teoria bakhtiniana: uma interlocução possível 169
Verônica Franciele Seidel
- “Bring back manly men”: o discurso de Candace Owens pela perspectiva da análise crítica do discurso 181
Adrielly Carine da Cruz Almeida
- Considerações sociolinguístico-dialógicas sobre o uso da marcação de gênero neutro no Twitter 195
Diovana da Silveira Baldez e Graziella Steigleder Gomes
- Gravidez na adolescência: um desafio a ser enfrentado? 207
Jonatan Costa Gomes, Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira, Solange Maria de Barros e Bruno José Sarmiento Botelho

EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

- Discursos disciplinadores para adolescentes: a (des)humanização de regimentos internos..... 221
Ana Cláudia Camargo Carvalho

| | |
|--|-----|
| O processo de formação do professor para atuação nos ambientes de privação de liberdade..... | 235 |
| <i>Cloris Violeta Alves Lopes</i> | |
| Entre olhares, vozes e trajetórias: representações ambivalentes de jovens em situação de privação de liberdade..... | 249 |
| <i>Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda</i> | |
| Identidade, cultura visual e mudança social: potencialidades da arte no socioeducativo..... | 263 |
| <i>Thaís Perim Khouri e Marcella Souza Paes</i> | |
| Narrativas que permeiam o sistema socioeducativo: análise de discursos de adolescentes privados de liberdade sobre a execução das medidas socioeducativas..... | 277 |
| <i>Giovana Hilberath Moreira, Gabriella de Oliveira Machado e Fernanda Bordignon Luiz</i> | |
| Efeitos da coordenação de grupos realizada por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade..... | 291 |
| <i>Renata Teixeira Parapinski, Marina Abagge Greca e Fernanda Bordignon Luiz</i> | |

Prefácio do livro do I ENEPEL – 2021

A publicação deste livro *Estudos Emancipatórios em Linguagem: perspectivas críticas*, Editora Parábola, em versão impressa e *e-book*, integra com êxito a importância do I Enepel, que ocorreu no período de 07 a 09 de julho de 2021, promovido pelo grupo de estudos NEPEL/UFMT, coordenado pela Profa. Dra. Solange Maria de Barros, e que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso.

O livro materializa os objetivos do NEPEL/UFMT que são, entre outros, promover um fórum de interlocução entre os alunos, realizar pesquisas e eventos científicos, de caráter multidisciplinar, que aglutinam estudos envolvendo a linguagem nas práticas sociais. O grupo faz isso com maestria ao mostrar sua boa atuação em seu arco de interesses que, a cada semestre, esmera-se, reforça-se e refina-se teórica e metodologicamente com pesquisas que provocam impactos nos ambientes sociais. Por isso, aqui destaco a importância das atividades do grupo como aglutinadora das boas práticas acadêmicas que são responsáveis pela valorização da pesquisa em seu estado, Mato Grosso, bem como em parcerias com outros estados do Brasil.

O livro *Estudos Emancipatórios em Linguagem: perspectivas críticas* é resultado de trabalhos selecionados que foram apresentados no já mencionado evento e reúne diversas áreas vinculadas às propostas do grupo, a saber: educação nos espaços de restrição e privação de liberdade, análise crítica do discurso, gênero, educação inclusiva, decolonialidade, que constituem, também, algumas de suas diversas linhas de pesquisa. Tal empreendimento editorial do grupo NEPEL demonstra o comprometimento com a produção do conhecimento, bem como sua divulgação. Espera-se que este livro contribua, através de seu rico conteúdo, como inspiração para estudantes e professores de graduação e pós-graduação das diversas áreas de formação, estimulando a produção científica e socializando o conhecimento.

O livro está organizado em blocos temáticos, conforme já mencionado, e é composto por 22 capítulos que apresento a seguir:

O primeiro capítulo, nomeado **Reflexões acerca de propostas didáticas para o ensino de inglês para surdos**, de autoria de Matheus Lucas de Almeida, Juanna Beatriz de Brito Gouveia e Antonio Henrique Coutelo de Moraes, trata-se de uma contribuição original e relevante, pois a aquisição de língua estrangeira para surdos é um desafio que demanda mais políticas públicas de formação docente. A pesquisa contribui de maneira efetiva ao abordar essa questão ainda tão germinal do cenário educacional brasileiro, pois em nosso país é reduzido o número de estudos em nível *stricto sensu* sobre propostas didáticas para o ensino de língua inglesa por/para surdos. A pesquisa apresenta possibilidades pedagógicas reais através de olhar interpretativo/teórico do realismo crítico. O texto tem uma linguagem fluida e concisa e aponta com objetividade os problemas pedagógicos e a realidade social enfrentada no ambiente educacional acerca da aquisição do inglês por surdos sugerindo caminhos para a superação desses entraves.

No segundo capítulo, **Língua Portuguesa e Libras: semelhanças e diferenças no quesito língua de herança**, Josué Shimabuko da Silveira Júnior e Flávia Girardo Botelho Borges fornecem uma contribuição importante ao realizar um estudo comparativo a partir do conceito de língua de herança entre a Língua Portuguesa e a Libras. Neste contexto, a Libras assume seu posto como língua, como de fato é, e o estudo revela que a aquisição da língua nos anos iniciais de vida não difere entre as duas línguas ou qualquer outra.

O terceiro capítulo, nomeado de **Ensino de uma língua estrangeira para surdos: concepções críticas acerca do cenário pedagógico pautado nas políticas linguísticas nacionais**, é de autoria de Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira e Antonio Henrique Coutelo de Moraes. Destaca-se a importância de o sujeito surdo aprender uma língua estrangeira, sobretudo no contexto de um mundo globalizado. O estudo se guia pelas políticas linguísticas destinadas ao ensino de língua estrangeira para surdos e os seus desafios para sua implantação.

No capítulo quarto, designado **Português língua de acolhimento (PLAc): vivências de um projeto de ensino**, escrito por Gutyerlle de Sousa Araújo, exhibe-se as dificuldades e desafios da imigração e o processo de aquisição da nova língua para a inclusão numa nova comunidade. O capítulo apresenta o projeto Português Língua de Acolhimento (PLAc), que foi criado para ajudar no processo de ensino/aprendizagem da língua, numa perspectiva de língua de acolhimento,

voltado para imigrantes e refugiados que residem no Brasil. A pesquisa enfatiza a importância de investimentos na formação de professores e a elaboração de políticas de ensino de língua portuguesa para o docente atuar dentro dessa realidade social de imigrantes e refugiados.

Em **A emancipação social por meio do texto literário em inglês**, o capítulo quinto, Camilla Karen Menezes e Silva e Epaminondas de Matos Magalhães defendem o ensino da língua adicional através do gênero textual poema como recurso para o processo de emancipação do aluno, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e refinamento da reflexividade sobre suas realidades sociais.

No sexto capítulo, **A hegemonia da língua inglesa no ensino mediado pelas tecnologias: considerações acerca dos estudos críticos da linguagem**, os autores Valdemir Melo de Souza, Ana Carolina Cordeiro Viana e Antonio Henrique Coutelo de Moraes contribuem com uma análise sobre o papel da tecnologia na manutenção do status hegemônico da língua inglesa. Os autores se baseiam no conceito de hegemonia de Gramsci e nos estudos da Linguística Aplicada Crítica e da Análise do Discurso Crítica, e refletem que o docente pode despertar no aluno uma consciência mais crítica e responsiva ao abordar as relações de poder durante as aulas de língua inglesa.

Nomeado de **Decolonialidade e letramento: o ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico**, o sétimo capítulo, de autoria Eliane Ricarte Rodrigues e Viviane Silva de Oliveira Nolascio, aborda os desafios da atualidade do ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico sob as perspectivas da decolonialidade e do letramento. A pesquisa destaca a importância da permanente reflexão sobre ensino e a aprendizagem da língua buscando elementos de nossa identidade histórica através de um letramento crítico que intenciona construir uma história de decolonialidade do ensino de língua portuguesa no Brasil.

No oitavo capítulo, **O gênero textual música como auxílio para o desenvolvimento do letramento social e para a percepção da visão estereotipada da figura feminina**, as autoras Viviane Silva de Oliveira Nolascio e Eliane Ricarte Rodrigues analisam como o gênero textual música pode contribuir para o desenvolvimento do letramento social de alunos do ensino médio e para a percepção dos estereótipos presentes em letras musicais que passam imagens negativas da figura feminina. A pesquisa destaca que as letras musicais contribuem eficientemente para o letramento social, uma vez que os alunos são instigados a examinar os discursos presentes nas canções, possibilitando que se

tornem indivíduos letrados e capacitados para fazer, também, a leitura social. A pesquisa aponta que diversos artistas musicais usam discursos machistas, apresentando a mulher como objeto, um ser vulgar, dependente, inferior e marginalizado.

No nono capítulo, de autoria de Dayanna Vieira de Jesus e intitulado de **Identidade: uma reflexão sobre a construção da personagem Zana de *Dois irmãos***, apresenta-se a complexidade da construção da identidade feminina e os entraves sociais existentes na jornada da mulher através de um romance publicado em 2020 chamado *Dois Irmãos*. O romance é historicamente situado no início do século XX, em Manaus, e a personagem Zana, de origem libanesa e de formação cristã, é narrada como forte e destemida. Tais características são analisadas e comparadas com a sua situação pós casamento e, sobretudo, após a maternidade na qual altera e interfere em toda a dinâmica de convivência de sua casa e sua forma de se colocar no mundo.

As reflexões que Vinícius Klock Scalzitti, Jefferson Antonione Rodrigues e Carla Melissa Klock Scalzitti realizam no décimo capítulo, intitulado **A Propagação da hegemonia masculina nas músicas contemporâneas: percepções acadêmicas do fomento à interpretação da cultura do estupro na linguagem melódica**, contribuem para a crítica e discussão sobre a manutenção da construção desfavorável da imagem feminina nas músicas atuais. A pesquisa pontua que as músicas são condutoras de concepções machistas que agravam e fortalecem pensamentos preconceituosos de inferiorização da mulher, além de incentivar e normalizar a violência sexual e a cultura do estupro.

O capítulo 11, nomeado de **O sistema de avaliatividade: um estudo das considerações finais de seis artigos sobre Carolina Maria de Jesus**, de autoria Fabrícia Abadia Pereira Félix, Fernanda Gurgel Prefeito, Lucas Eduardo Marques Santos e Túlio Adriano Alves Gontijo, analisa, com base em 6 artigos que abordam a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, coletados no *site* de busca Google, as considerações finais desses artigos a fim de compreender o papel social que a autora, brasileira e periférica, tem conquistado nos últimos anos.

O capítulo 12, **Significados representacionais no Facebook sobre a mulher da política brasileira**, escrito por Ana Sofia Miranda Pantarotto e Jaciara Josefa Gomes, apresenta uma contribuição com a análise de comentários de usuários anônimos nas publicações de personalidades políticas femininas na rede social Facebook. O estudo direciona a reflexão ao complexo contexto da representatividade feminina no campo político e à resistência advinda de um campo discursivo ali-

mentado por estereótipos sobre a mulher, visando enquadrá-la apenas em espaços privados.

A autora Verônica Franciele Seidel destaca no capítulo 13, **Linguagem não binária e teoria bakhtiniana: uma interlocução possível**, uma atual e necessária discussão sobre a linguagem neutra como promotora de inclusão de pessoas que não se identificam com a divisão binária de gênero em masculino e feminino. Usando a teoria bakhtiniana com o conceito de signo ideológico e analisando trechos do Projeto de Lei n.º 5.385, a pesquisa destaca que os signos se alteram com as mudanças das configurações sociais históricas e com a ação do ser humano no mundo. A questão da linguagem não binária está envolta em lutas e tensões pela reacentuação dos signos ideológicos que incluam os sujeitos que não se identificam com a separação binária e, por outro lado, pela resistência através do uso do Estado com legislação proibitiva que atua para impedir, retardar e/ou constringer e não reconhecer a realidade em transformação.

O capítulo 14, de autoria de Adrielly Carine da Cruz Almeida, **“Bring back manly men”: o discurso de Candace Owens pela perspectiva da análise crítica do discurso**, aborda o discurso preconceituoso que atinge o mundo da alta moda. A autora analisou um comentário de Candace Owens, comentarista e ativista política conservadora estadunidense, postado na sua conta da rede social Twitter sobre uma edição histórica da *Vogue* que contém entrevista do cantor britânico Harry Styles, e ele estampa a capa da edição usando um vestido. Trecho do comentário de Candace é analisado pela ótica do significado representacional e identidade de gênero e demonstra a atuação pelo espaço hegemônico das noções de gênero relacionadas à binariedade revelada no discurso de Candace e a iniciativa de desconstrução/resignificação de tal discurso promovido por Harry Styles.

No capítulo 15, **Considerações sociolinguístico-dialógicas sobre o uso da marcação de gênero neutro no Twitter**, as pesquisadoras Diovana da Silveira Baldez e Graziella Steigleder Gomes examinam as características que envolvem o uso da marcação de gênero neutro na rede social Twitter. Com a pesquisa, as autoras intencionam iluminar facetas sobre como ocorre o fenômeno, descolado de juízos de valor, mas apreciado a partir de seu caráter eminentemente linguístico, de língua em uso. Para isso, elas recorrem à variação linguística estudada pela Sociolinguística. O resultado da pesquisa aponta que é perceptível que a marcação de gênero neutro surge como uma tentativa de contemplar pessoas que não se identificam com os gêneros exclusivamente

feminino e masculino, assinalando uma adesão, um posicionamento relativamente a considerações que versam sobre a língua e sociedade.

O capítulo 16, intitulado **Gravidez na adolescência: um desafio a ser enfrentado?**, de autoria de Jonatan Costa Gomes, Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira, Solange Maria de Barros e Bruno José Sarmento Botelho, aborda a temática da gravidez na adolescência, a partir do relatório “Situação da População Mundial 2013”, elaborado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). O capítulo realiza um entrelaçamento de conceitos como verdade e poder e com base nos fundamentos dos discursos médico e científico, que alicerçam a discussão da gravidez na adolescência, os autores buscaram analisar a legitimidade discursiva da gravidez na adolescência enquanto um problema de saúde pública e um desafio a ser enfrentado pela sociedade.

No capítulo 17, intitulado **Discursos disciplinadores para adolescentes: a (des)humanização de regimentos internos**, Ana Cláudia Camargo Carvalho discute as representações linguístico-discursivas voltadas para adolescentes através de um estudo comparativo que utilizou como corpus o Regimento dos Colégios Militares, o Regimento das Unidades de Internação, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Constituição Federal do Brasil de 1988.

A pesquisadora Cloris Violeta Alves Lopes escreve o capítulo 18, intitulado **O processo de formação do professor para atuação nos ambientes de privação de liberdade**, e debate o processo de formação de professores na educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. O trabalho se pauta em uma pesquisa bibliográfica a fim de mapear quais são as abordagens metodológicas utilizadas na formação de professores que atuam nesse espaço. A pesquisadora busca contribuir para a conscientização da necessidade da formação de professores, bem como de políticas públicas direcionadas à formação continuada de docentes, com saberes necessários para atuar de maneira efetiva e produtiva dentro dessa realidade social e que sejam aptos a direcionar o processo de ensino e aprendizagem significativo com os alunos em privação de liberdade. O capítulo aborda os desafios sociais que precisam ser discutidos, sobretudo no contexto educacional, e que demandam investimentos públicos contínuos em projetos com diversas finalidades integrativas para promover a inserção do ser humano em privação de liberdade e resgatar, nele mesmo, o reconhecimento da sua condição humana.

No capítulo 19, **Entre olhares, vozes e trajetórias: representações ambivalentes de jovens em situação de privação de liberdade**, de au-

toria de Katia Aparecida da Silva Nunes Miranda, teve como lócus de pesquisa o Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá (CASE - Cuiabá/MT) que, através da análise da prática discursiva, procurou analisar as experiências de jovens em privação de liberdade. Com o material coletado, a pesquisadora nomeia de “representações paradoxais experienciadas” o descontentamento desses jovens diante da instituição e da falta de atividades culturais, pedagógicas, profissionalizantes, esportivas e de lazer e também sua concepção da escola como espaço que possibilita diálogo, escolhas, aprendizagens e uma relação de respeito e afetividade. Destaca-se também a experiência coercitiva relatada pelos jovens sobre o espaço socioeducativo que os oprime, controla e pune. A autora conclui que é possível e importante, também, refletir sobre o processo socioeducativo a partir das vozes dos jovens que estão em privação de liberdade para que eles possam se reconhecer como partícipes da sociedade enquanto sujeito de direitos e deveres.

Em **Identidade, cultura visual e mudança social: potencialidades da arte no socioeducativo**, capítulo 20, as pesquisadoras Thaís Perim Khouri e Marcella Souza Paes procuram compreender através de desenhos e pinturas dos adolescentes, criados durante o atendimento especializado em artes numa unidade de semiliberdade localizada em Taguatinga-DF, a cultura visual de socioeducandos, entendendo-os como sujeitos em desenvolvimento. A pesquisa oportuniza uma aproximação e compreensão da realidade de adolescentes inseridos em contexto infracional e em cumprimento de medida socioeducativa no DF, e amplia para outras possibilidades de investigação, como por exemplo, a formação da identidade visual/estética dos adolescentes a partir da perspectiva deles, a formação da identidade visual/estética dos profissionais socioeducativos e como interpretam as manifestações artísticas dos adolescentes e como esta interpretação interfere no próprio trabalho e na ação pedagógica.

No capítulo 21, **Narrativas que permeiam o sistema socioeducativo: análise de discursos de adolescentes privados de liberdade sobre a execução das medidas socioeducativas**, as autoras Giovana Hilberath Moreira, Gabriella de Oliveira Machado e Fernanda Bordignon Luiz se debruçam na investigação de como os discursos relacionados às medidas socioeducativas construídos nos diversos ambientes sociais afetam a concepção do próprio socioeducando sobre a natureza das medidas socioeducativas. A análise foi elaborada a partir de relatos de intervenções realizadas pelo Projeto Guiar, com adolescentes cumprindo medida socioeducativa em instituições de internação e semiliberdade

do Sul do Brasil. A pesquisa inquieta pelos resultados que apresenta e pela importância de compreender as condições estruturais, os aspectos históricos, sociais e ideológicos que determinam a produção de discursos relativos aos estabelecimentos socioeducativos.

No capítulo 22, **Efeitos da coordenação de grupos realizada por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade**, as autoras Renata Teixeira Parapinski, Marina Abagge Greca e Fernanda Bordignon Luiz se debruçaram em pesquisar o protagonismo de adolescentes (11 adolescentes) por meio de coordenação de grupo realizada por eles próprios. Tal atividade foi desenvolvida após ser percebido o baixo engajamento de adolescentes no grupo de Psicologia em uma unidade de semiliberdade. O trabalho se configurou em uma troca de papéis, sendo que dois adolescentes por vez coordenaram o grupo com objetivos claros, orientados pelas coordenadoras do grupo de Psicologia. A atividade teve um efeito extremamente positivo entre os jovens que passaram a participar voluntariamente para coordenar atuando com maior protagonismo.

Dito tudo isso, expresso minha satisfação em ter feito parte da Comissão Organizadora do I Enepel/UFMT e ter acompanhado tantas etapas que desaguam com a publicação deste livro. Que os leitores possam encontrar boas informações e inspirações, e que sejam provocados e inquietados pelos desafios temáticos que aqui são abordados com tanto comprometimento social.

Alexcina Oliveira Cirne

Pós-doutoranda em Estudos de Linguagem/UFMT

Doutora em Ciências da Linguagem/UNICAP

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Reflexões acerca de propostas didáticas para o ensino de inglês para surdos

Matheus Lucas de Almeida¹
Juanna Beatriz de Brito Gouveia²
Antonio Henrique Coutelo de Moraes³

Resumo: O ensino de línguas estrangeiras para surdos, mais especificamente o inglês, é um tema paradoxal e consiste em muitos obstáculos, principalmente porque se refere a um trabalho linguístico de uma língua hegemônica com um grupo socialmente marginalizado no Brasil. Esta pesquisa se deu em uma perspectiva bilinguista porque consideramos que os surdos, em geral, têm domínio da língua de sinais (L1) e conhecimento da língua portuguesa (L2) quando são iniciados em uma língua estrangeira (LE). O objetivo desta pesquisa foi traçar, à luz do Realismo Crítico (RC) e da Análise Crítica do Discurso (ACD), algumas reflexões interdisciplinares sobre propostas didáticas relatadas em três artigos dos últimos cinco anos sobre o ensino de inglês para surdos em contextos inclusivos. Para alcançar nosso objetivo, utilizando uma metodologia qualitativa e bibliográfica (TRIVIÑOS, 2010), buscamos nos fundamentar em elementos da Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2010) e do Realismo Crítico de Bhaskar (1998), além de estudos de Moraes (2018; 2020). A partir das análises, é possível observar a luta de pesquisadores e professores em defesa do ensino de qualidade da língua inglesa para surdos e de atividades pedagógicas que contribuam para a (auto)emancipação desses alunos, além de evidenciar que esses professores são agentes causais ativos no processo de emancipação. Esperamos, com este trabalho, contribuir com

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem - Universidade Católica de Pernambuco, Matheus.lukas.a@gmail.com

² Mestranda em Ciências da Linguagem - Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: jbbgouveia@yahoo.com.br

³ Doutor e mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: antonio.moraes@unicap.br

o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para surdos, trazendo um olhar socioemancipatório desse processo.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ensino; Surdo; Análise Crítica do Discurso; Realismo Crítico.

1. Introdução

O ensino de línguas estrangeiras para surdos, mais especificamente o inglês, é um tema paradoxal e consiste em muitos obstáculos, principalmente porque se refere a um trabalho linguístico de uma língua hegemônica com um grupo socialmente marginalizado no Brasil.

Esta pesquisa busca colaborar com os estudos que tratam do surdo e seu processo de aquisição de uma língua estrangeira, com foco nas propostas didáticas que estejam contextualizadas no ensino inclusivista, com o intuito de contribuir para o empoderamento e a emancipação⁴ do aluno surdo.

No primeiro momento, utilizando-se uma metodologia bibliográfica de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 2010) para a coleta de dados, buscou-se artigos científicos nacionais e internacionais que abordassem o tema ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos nas bases eletrônicas de dados do Portal Digital da CAPES e Google Acadêmico, publicados entre 2015 e 2020. Após esse levantamento, foram selecionados 3 artigos (PEREIRA; KLEIN, 2015; LIMA; QUEIROZ, 2018; MORAES; CAVALCANTI, 2018) que ponderavam sobre propostas didáticas na área da Linguística Aplicada relacionadas à segunda língua/língua estrangeira, em favor do ensino de inglês para surdos.

No segundo momento, após a leitura, fichamento e discussão sobre os textos relacionados à fundamentação teórica, as propostas didáticas foram subdivididas em dois eixos de ensino mais comumente trabalhados na educação de surdos: leitura e escrita, ambos com a função de colaboradores na produção de propostas didáticas.

As pesquisas desenvolveram-se sob análise de contextos educacionais inclusivos e bilinguistas. Consideramos relevante marcar, de antemão, que sabemos que a surdez é uma perda sensorial que pode

⁴ Para Bhaskar (1998), a emancipação não pode ser alcançada apenas através da mudança da consciência, sendo necessário que ocorra na prática. Nesse sentido, como (trans)formadores, professores precisam fazer escolhas didáticas, por exemplo, que permitam ao surdo aprender a língua inglesa de modo a ampliar seu acesso à informação. Quanto mais línguas um sujeito sabe, maior o leque de informações a que tem acesso, principalmente quando se trata da língua inglesa, que é hegemônica e intermedeia diversas atividades da esfera humana em um mundo globalizado.

comprometer a aquisição e aprendizagem de qualquer língua oral auditiva de forma natural, o que não ocorre com a língua de sinais (MORAES, 2012; 2018). Entretanto, é necessário reconhecer que os bloqueios comunicacionais gerados pela surdez podem ser minimizados pela adoção do bilinguismo social como principal recurso.

Segundo Grosjean (1999), ao conhecer e utilizar a língua de sinais e a língua oral, o surdo alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. A língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada. “É sabido que uma primeira língua adquirida com normalidade, trate-se de uma língua oral ou de uma língua de sinais, estimulará em grande medida a aquisição de uma segunda língua” (GROSJEAN, 1999, p. 3). Finalmente, acrescentamos que esse contexto estimulará, também, a aquisição de uma língua estrangeira.

Esta pesquisa se dá em uma perspectiva bilinguista porque consideramos que os surdos, em geral, têm bom domínio da língua de sinais (L1) e conhecimento da língua portuguesa (L2) quando são iniciados em uma língua estrangeira (LE).

Analisar propostas didáticas para o ensino de língua inglesa para surdos representa um desafio por se tratar de uma língua hegemônica, de poder, e de um grupo ainda marginalizado na sociedade. Nessa perspectiva, o Realismo Crítico de Roy Bhaskar representa uma alternativa para nossa pesquisa, considerando que o mundo não consiste apenas de acontecimentos ou fatos (BARROS, 2015). Isto é, “[...] o real é mais denso, ou seja, consiste em um mundo objetivo que distingue uma superfície de algo ainda mais profundo” (BARROS, 2015, p. 22).

Para Bhaskar (1998), o Realismo Crítico, enquanto filosofia emancipatória, pode servir de base para pesquisas que buscam compreender as inter-relações entre indivíduos e sociedade, bem como promover a transformação social, a partir da compreensão de estruturas/redes de relações reais “[...] que operam e agem no mundo independentemente do nosso conhecimento, da nossa experiência” (p. 19).

Assim, como bem coloca Barros (2015, p. 27), “a ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social”, embora essa realidade consista em dimensões não observáveis. A esse respeito, Barros (2015, p. 27) comenta:

O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada. É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando, assim, uma crí-

tica explanatória que possa gerar argumentos críticos a favor da transformação social.

Em outras palavras, deve-se buscar conhecer e enfatizar a conexão lógica entre formas de explicação do social a partir de um ponto de vista crítico em relação ao fenômeno que se explica – o que implica uma tomada de posição do pesquisador, além da adoção de uma visão interpretativa.

Considera-se esta pesquisa um desafio, também, devido ao reduzido número de estudos em nível *stricto sensu* que existem no Brasil, em contraposição à significativa quantidade de investigações sobre aquisição de segunda língua (português)⁵ (MORAES, 2012; 2018; SOUSA, 2014). É fato que algumas questões relacionadas à aquisição da segunda língua ainda não foram resolvidas, no entanto, pensar a aquisição da língua estrangeira (LE) para surdos não é uma questão que pode ser adiada. É preciso avançar em novas discussões e evoluir com pesquisas que identifiquem as necessidades do surdo a fim de facilitar o acesso a outros recursos que poderão facilitar a aquisição de uma terceira língua (L3).

2. O surdo e aquisição de uma língua estrangeira

Levando em consideração o conjunto dos artigos encontrados e adotando a perspectiva do bilinguismo, segundo a qual a Libras constitui a língua natural dos surdos, percebemos que as abordagens para a aquisição da língua inglesa (L3) não funcionam se forem conduzidas com uma finalidade meramente impositiva.

Os artigos são uníssonos ao afirmarem que não há efetividade ao querer impor ao aluno surdo uma língua oral adicional sob a crença de que seria a única forma de “salvá-los” do isolamento (COURA, 2017). Afinal, a Libras já atende às necessidades naturais de comunicação do surdo dentro de sua comunidade.

No entanto, é preciso estimular o surdo a adquirir um nível de proficiência elevado na língua inglesa para que ele possa ampliar seus horizontes e suas possibilidades, tendo em vista a construção da sua identidade enquanto sujeito cultural em um mundo globalizado (RABELO; SILVA, 2017). Em outras palavras: é preciso fazer o aluno sur-

⁵ Nossa experiência com pesquisas (e sua apresentação) na área evidencia a falta de interesse de pesquisadores pelo tema. De fato, parece haver um consenso de que essas questões podem ser adiadas, embora não esteja claro o porquê.

do entender por que a língua inglesa é importante para sua formação e para seu futuro.

Por isso, compreender as necessidades do aluno surdo, proporcionando um aprendizado que contextualize o uso real da uma terceira língua (L3) é o ideal para se desenvolver a competência comunicativa de forma satisfatória. Isso corrobora a ideia de que, além de se trabalhar aspectos linguísticos, o ensino de inglês para surdos deve vir sempre acompanhado de esforços para demonstrar que a importância dessa língua para a vida da pessoa surda vai muito além das paredes da sala de aula.

Tudo isso sem descartar a importância da língua de sinais, o conhecimento prévio da língua portuguesa, a singularidade linguística de cada aluno surdo e, principalmente, a presença de estratégias de comunicação que possibilitem o desenvolvimento da habilidade dos surdos com as três línguas envolvidas no processo de ensino de uma L3.

2.1. Desafios e dificuldades na aprendizagem da língua inglesa por surdos

Nos artigos analisados, além das propostas didáticas de ensino-aprendizagem de uma (L3) para o aluno surdo, foi possível identificar uma série de dificuldades para a concretização dessa aprendizagem.

Apesar de cada artigo possuir um foco de análise próprio, com lócus de pesquisa específico e grupos amostrais com diferentes realidades socioculturais, foi possível sistematizar quatro fatores que são apontados com maior frequência como geradores de dificuldades para o processo de aprendizagem da língua inglesa por surdos:

- (1) Ausência de políticas educacionais próprias: a falta de parâmetros e bases curriculares para o ensino de língua estrangeira que considerem a questão da surdez é apontada como um dos principais obstáculos para traçar estratégias pedagógicas que alcancem as especificidades do sujeito surdo;
- (2) A carência de recursos materiais adequados e próprios para alunos surdos é um relato constante. Além da falta de livros didáticos com exercícios específicos e adaptados para a realidade do aluno surdo, pontua-se, também, o despreparo estrutural das escolas para receber esse aluno;
- (3) A despeito de se tratar de um problema que envolve a educação de maneira geral, a ausência de profissionais com a devida capacitação é fator ainda mais determinante para a educação dos alunos surdos. Dentre os problemas relatados, pode-

mos destacar: a falta de intérpretes nas salas de aula (LIMA; QUEIROZ, 2018) e a desvalorização da língua inglesa no âmbito escolar através da redução da carga horária da disciplina (PEREIRA; KLEIN, 2015);

- (4) A falta de acesso prévio do intérprete ao plano de aula, o que dificulta o processo de mediação da comunicação (MORAES; CAVALCANTI, 2018) e a exposição tardia do surdo à Libras.

É importante ressaltar que tais dificuldades não são provocadas pela surdez, mas pelas condições socioculturais de ensino-aprendizagem impostas aos alunos surdos e que, diferentemente do aluno ouvinte, que já ingressa na escola com fluência em sua língua natural, o surdo muitas vezes só tem o primeiro contato com a Libras nos bancos da sala de aula.

Isso, somado ao fato de que o sistema de ensino atual é essencialmente oral-auditivo, faz com que o aluno surdo encontre obstáculos para o desenvolvimento cognitivo que não existiriam se a estrutura educacional fosse adaptada à sua realidade.

Outro ponto a ser destacado é que o ensino de inglês está constantemente vinculado à oralidade. É claro que faz sentido pensar esse aspecto quando se trabalha apenas com alunos ouvintes que precisam desenvolver essa habilidade linguística na aprendizagem do inglês, entretanto, na realidade do aluno surdo, devido à ausência de audição, é necessário o aprimoramento do seu aprendizado da língua inglesa com ferramentas que possam estruturar melhor a sua leitura e escrita.

Tratar de forma homogênea o ensino de línguas voltado à oralidade gera inquietação e desconforto. Afinal, voltar o nosso olhar ao período da oralização, quando se acreditava que a única forma de o surdo se comunicar e se inserir na sociedade era a partir do desenvolvimento da fala, é caminhar em sentido oposto aos esforços promovidos pela comunidade surda.

Por serem sujeitos pertencentes a uma comunidade linguística minoritária, a inclusão linguística por meio de uma LE/L3 pode contribuir não apenas para a construção da cidadania, mas também pode facilitar o aprendizado dos surdos em uma língua estrangeira ou terceira língua; o que colabora com a inserção e atuação no mundo do trabalho, nos contextos acadêmicos e sociais de forma diferenciada (SOUSA; SILVEIRA, 2016).

Isto posto, é preciso refletir que a educação do sujeito surdo ainda requer muitos investimentos científicos, tecnológicos e humanos para

que esta possa assumir, de fato, o que se propõe: uma escolarização que seja capaz de permitir que eles exerçam seus direitos e deveres enquanto cidadãos brasileiros.

Nessa perspectiva, não há preocupação em negar as diferenças, mas fazer com que o surdo assuma o seu papel enquanto cidadão, com condições de participar ativamente da sociedade, seja utilizando-se da comunicação em Libras, língua portuguesa ou língua estrangeira.

2.2. *Experiências relatadas nos artigos e a importância do uso de novas tecnologias para mediar a aprendizagem*

Em relação às abordagens didáticas relatadas nos artigos, apesar de também ser necessário levar em consideração as especificidades da situação educacional de cada pesquisa, observou-se algumas tendências. Os três artigos (PEREIRA; KLEIN, 2015; LIMA; QUEIROZ, 2018; MORAES; CAVALCANTI, 2018) destacam o uso de recursos visuais como estratégia para promover o aprendizado do aluno surdo, visto que o processo de ensino-aprendizagem se aproxima da perspectiva linguística da Libras quando se utilizam abordagens visuoespaciais.

A ênfase nesses recursos envolve desde o uso recorrente do quadro ou de slides com textos e imagens, até a realização de atividades com confecção de cartazes ou recortes de figuras (PEREIRA; KLEIN, 2015). Todavia, é necessário frisar que não se deve reduzir a educação de surdos à confecção de cartazes e recortes de imagens, mas criar possibilidades que explorem os aspectos visuais de modo crítico.

Outro aspecto recorrente remete à importância do uso de novas tecnologias para a mediar a aprendizagem. Contexto no qual as formas de utilizar as novas tecnologias variam de acordo com os objetivos da situação educativa. Assim, em uma atividade com propósitos interativos, por exemplo, pode-se recorrer a sites ou aplicativos de trocas de mensagens de texto, tais como sites de bate-papo (MORAES; CAVALCANTI, 2018). Por outro lado, na busca por processos que auxiliem a tradução para a Libras, é possível fazer uso de aplicativos como o *HandTalk* (MORAES; CAVALCANTI, 2018).

Destacam-se, ainda, a adoção de posturas sociais para a aquisição da linguagem através de estudos teóricos como a concepção sócio-histórico-cultural de Vygotsky (MORAES; CAVALCANTI, 2016). Outros resultados relevantes dizem respeito às questões das políticas linguísticas e de agentes causais e seus poderes no ensino de línguas para surdos.

Após as reflexões sobre os documentos que orientam o ensino de inglês para surdos, sem a intenção de esgotar um tema tão amplo e ainda pouco explorado na Academia, percebemos um apagamento e/ou silenciamento dos surdos nas Bases Curriculares Comuns Nacionais e nas demais políticas.

Os documentos norteadores da Educação Básica se limitam a citar a Libras como exemplo de linguagem, sem lhe dar autonomia como sistema linguístico. Além disso, sabendo da importância do aprendizado do inglês e entendendo como esse processo se dá na realidade da população surda, percebemos que as Bases não fazem nenhum tipo de previsão de como essa abordagem deve ser feita no ambiente escolar (MORAES, 2018).

Em relação à educação inclusiva e ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) por aluno surdo, toma-se Burnett (2007) para evidenciar que as diferenças e a diversidade devem ser promovidas e que devemos buscar entendê-las totalmente para identificar as adaptações e mudanças necessárias para permitir que os alunos com especificidades desfrutem do que o pesquisador chamou de bem-estar melhor e igualdade de acesso a oportunidades educacionais. A partir da perspectiva realista crítica, Burnett (2007) aduz que somente por meio da inter-relação entre o indivíduo e a sociedade é que tal transformação pode ser realizada.

Nos discursos dos artigos pesquisados, é possível perceber desafios para o ensino de língua inglesa para surdos. Ao afirmarem que professores de inglês não dominam a língua do surdo, os pesquisadores atribuem a esse desconhecimento a responsabilidade pelo atraso no aprendizado da língua inglesa por parte dos surdos. Como aponta Moraes (2018, p. 155), o conhecimento da língua de sinais por parte do professor, que conhece os conteúdos, favoreceria “o estabelecimento de um contato direto com todos os alunos, sem perder dúvidas importantes” que muitas vezes são perdidas nos momentos de interpretação.

Ao afirmar que “o ensino da língua inglesa ainda está longe do ideal para todos”, Moraes (2018, p. 146) utiliza o modalizador “muito abaixo”, revelando a baixa qualidade do ensino da língua inglesa nas escolas pesquisadas. Ao afirmar também “ser o foco no ensino da língua”, seu discurso revela que a língua não é ensinada, a língua não é colocada em prática e que o ensino se limita às estruturas e suas regras.

Os professores ao deliberarem sobre a sua formação inicial e continuada, e sobre escolhas teórico-metodológicas para a prática docente, são os responsáveis em suas instituições e realidades por manter as

condições de permanência e aprendizagem dos surdos nas aulas de língua inglesa. Dessa forma, o trabalho crítico-reflexivo do professor e a busca pela especialização como forma de formação continuada podem capacitar o profissional para se transformar, transformar sua sala de aula e oferecer possibilidades para seus alunos se transformarem. Isso o coloca na posição de agente causal (BHASKAR, 1998) pelo sucesso no ensino e na aprendizagem do inglês para surdos e o aponta como responsável, também, pelo êxito na aquisição do conhecimento; o que contribui para a (auto)emancipação desses alunos.

3. Considerações finais

Percebe-se que somente com uma política educacional que leve em conta a diversidade em sala de aula é que se torna possível pensar em abordagens que promovam uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, é importante que reflexões sejam realizadas acerca dos documentos norteadores que dão base para a construção dos currículos das instituições que possuem alunos surdos.

Ademais, são necessárias maiores reflexões e investimentos nas formações iniciais e continuadas dos professores, para que esses possam ter subsídios que os ajudem a embasar suas práticas pedagógicas, considerando sempre as especificidades linguísticas e sociais dos surdos.

4. Referências

- BARROS, S. M. *Realismo Crítico e Emancipação Humana*: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- BHASKAR, R. Critical realism. Essential readings, in: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (Orgs.). *Centre for critical realism*. London: Routledge, 1998.
- BRASIL. *LDB - Lei no 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 10.436/02*. Brasília: DOU, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.
- BURNETT, N. B. Critical Realism: The required philosophical compass for inclusion?. *Proceedings Australian Association of Research in Education*: Research Impacts: Proving or improving?. Fremantle. Western Australia, 2007.
- CAVALCANTI, W. M.; MORAES, A. H. C. Aprendendo inglês: revisando alguns mitos sobre o ensino para surdos. In: FARIA, M. E. B.; CAVALCANTE, M. C. B. *Desafios para uma nova escola*: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 151-175.

- COURA, F. A. Resistências e conquistas na educação e no ensino de leitura e escrita de línguas orais para alunos surdos. *Interletras*, Dourados, v. 6, n. 24, p. 01-18 out-abril 2016/2017.
- COURA, F. A. Alunos surdos aprendendo inglês: letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Experiências e reflexões sobre ensino de línguas na contemporaneidade*: Palmas, EDUFT, p. 145-165, 2018.
- FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis. *The Critical Study of Language*. Londres: Longman, 2010.
- GROSJEAN, F. *O direito da criança surda de crescer bilingue*. Neuchâtel, Suíça: University of Neuchâtel, 1999.
- LIMA, C. P.; QUEIROZ, A. M. O ensino de inglês para alunos surdos na modalidade EJA. *Revista EJA em debate – IFSC*, Florianópolis, ano 7, n. 11, p. sp-sp, 2018.
- MORAES, A. H. C. *A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Recife: Unicap, 2018.
- MORAES, A. H. C. *Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Recife: Unicap, 2012.
- MORAES, A. H. C.; CAVALCATNI, W. M. The Performance of Educational Agents in the BSL-Portuguese- English Triangulation in Inclusive Classrooms. *World Congress on Special Needs Education (WCSNE)*, Cambridge, p. 38-43, 2018.
- PEREIRA, K. A.; KLEIN, M. *Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFSC, Florianópolis, p. 1-18, 2015.
- RABELO, J. A. A.; SILVA, J. F. S. As comunidades imaginadas pelo aluno surdo em seu contato com a língua inglesa nas escolas. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 23, n. 67, p. 349-366, jan./abr. 2017.
- SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Volume 14, número 4, Belo Horizonte Out./Dez. 2014.
- SOUSA, D. V. C.; SILVEIRA, E. L. O ensino de língua estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural. *EDUCAÇÃO, [S. l.]*, v. 5, n. 1, p. 69–80, 2016. DOI: 10.17564/2316-3828.2016v5n1p69-80. Disponível em: <https://bit.ly/3of0HXB>. Acesso em: 5 jun. 2021.

Língua portuguesa e Libras

Semelhanças e diferenças no quesito língua de herança

Josué Shimabuko da Silveira Junior¹
Flávia Girardo Botelho Borges²

Resumo: A língua é um sistema organizado de símbolos, um modo de identificação social, um forma de interação humana e de comunicação. A partir deste olhar, iremos percorrer brevemente neste capítulo sobre questões relacionadas a duas línguas oficiais reconhecidas por lei no Brasil: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras, em relação ao conceito de Língua de Herança por meio de uma pesquisa bibliográfica. Apresentaremos pontos divergentes e convergentes em relação a perpetuação da língua e o processo de aquisição de seus Falantes de Herança.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem; Aquisição de Língua; Surdo.

1. Introdução

A língua é um sistema organizado de símbolos, um modo de identificação social, um forma de interação humana e de comunicação. Segundo Mendes (2012), um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturarmos o modo de pensar e de agir, ela intermedia as experiências sociais da linguagem, nos possibilita conhecer e organizar o mundo, atribuindo sentido às relações humanas.

Para Oliveira (2009) se olharmos para nosso passado veremos que nosso país, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngue. Atualmente, o Brasil possui uma gama de línguas faladas e sinalizadas. De modo sintético,

¹ Doutorando PPGEL-UFMT, E-mail: josue.junior@ufmt.br

² Doutora, PPGEL-UFMT, E-mail: flavia.borges@ufmt.br

podemos afirmar que para além do português brasileiro, temos as línguas estrangeiras – seja pela tradição das colônias, as cidades fronteiriças ou mesmo as imigrações – línguas de sinais como a Libras e a Urubu Kaapor, bem como, as línguas indígenas espalhadas em toda extensão territorial. Neste trabalho, pretendemos realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico e discorrer brevemente sobre duas delas: o Português Brasileiro - PB e a Libras.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é discorrer brevemente sobre questões relacionadas as línguas oficiais reconhecidas por lei no Brasil: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras, em relação ao conceito de Língua de Herança-LH e, para tanto, organizamos o capítulo da seguinte forma: inicialmente definiremos ambas as línguas resumidamente e, na sequência, falaremos sobre o conceito de LH, posteriormente, faremos uma discussão com cada língua e suas particularidades no que tange o quesito Língua e Falantes de Herança – FH e finalizaremos com as considerações sobre a temática abordada.

1.1. A Língua Portuguesa - LP

Os países que possuem português como língua oficial são conhecidos como participantes da comunidade de países lusófonos. Atualmente, de acordo com Oliveira (2013):

A língua ocupa oficialmente 10, 7 milhões de km², está presente na América, África, Europa e Ásia – nesta ordem em termos demolinguísticos – e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência, número que cresce em velocidade moderada, com grandes variações entre os continentes: crescimento baixo na Europa e na Ásia, médio na América do Sul e grande na África Meridional, hoje já está o maior polo de crescimento vegetativo do idioma e que chegará a 2060, pelas previsões atuais, a 90 milhões de falantes de português, entre Angola e Moçambique (OLIVEIRA, 2013, p. 411).

A língua oficial de nosso país imposta pelo processo de colonização, enriqueceu-se com a influência das línguas indígenas e africanas, bem como das línguas dos imigrantes que vieram ao nosso país e, hoje, se distanciou do idioma do país de origem a ponto de receber status de língua e não apenas uma variedade.

Devido à grande extensão territorial do Brasil, essa língua de modalidade oral auditiva possui grande variação fonológica em suas pronúncias, possibilitando afirmar o local de onde seja a origem do falante pela forma como o discurso é entoado. É possível ainda perceber semanticamente no vocabulário específico utilizado em determinadas regiões que representam culturas locais, enfim, marcas de um processo histórico no uso do PB em toda extensão territorial.

A seguir, veremos a história distinta da Libras no território brasileiro.

1.2. A Língua Brasileira de Sinais - Libras

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida legalmente em nosso país desde o ano de 2002, por meio da Lei 10.436. É uma língua de complexidade e atributos comparáveis a qualquer outro sistema dessa natureza, tanto que no campo dos estudos linguísticos já se reconhece sua legitimidade e seu amplo espaço para pesquisa. Contudo, seus estudos, em alguns aspectos, encontram-se em estágios iniciais. Utilizada pela comunidade surda no nosso país, envolve família, profissionais da saúde e da educação que estejam diretamente ou indiretamente ligados aos sujeitos surdos.

A Libras é visuoespacial, representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais. Os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro (QUADROS, 2017, p. 34).

Considerado como um dos artefatos culturais surdos pela autora Strobel (2013), é a língua estabelecida pela visualidade. Uma língua sinalizada que, assim como o PB, abrange toda a extensão territorial e possui variações regionais no modo de sinalizar com estudos recentes sobre tais marcações.

1.3. Língua de Herança

A categorização Língua de Herança - LH está presente nos estudos da aquisição de linguagem e línguas. Para discutirmos este conceito e sua relação com o português e a Libras entendemos a LH assim como Quadros:

São as línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade geral. A palavra “herança” remete a ideia de tradição familiar. As línguas que a pessoa adquire em casa com seus pais, diferente da língua usada de forma massiva no país, configuram línguas de herança (QUADROS, 2017, p. 7).

A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante, no caso do português, e do filho de pais surdos no caso da Libras. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta. No caso da maioria das famílias que já tinham filhos pequenos quando emigraram para outro país, e também, válida no caso de muitas crianças emigrantes ou surdas que nos primeiros anos de vida ficam em casa com os falantes de português ou Libras, não frequentando creches ou infantários.

Isto significa dizer que, nos casos supracitados, a LH da criança é a sua Primeira Língua - L1. Se considerarmos o contexto da aquisição de tais línguas nos anos iniciais de vida, este processo não difere do que ocorre naturalmente com as demais crianças independente da língua adquirida em questão.

No caso das LH, é importante salientar que a inter-relação entre língua e cultura torna-se mais evidente. Segundo Moroni (2015, p. 23 e 24), “os Falantes de Herança - FH não estão unidos somente por uma língua, mas sim com a cultura que envolve este idioma, a qual é um dos elementos formadores de sua identidade dentro do cenário híbrido composto pela(s) língua(s) e cultura”.

Neste sentido, é importante deixarmos claro que neste trabalho entendemos o sujeito surdo não como aquele para quem falta algo, mas sim como autora Strobel, aqueles que se entendam pertencentes a uma minoria linguística e cultural. Nesse sentido, a autora pontua,

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2013, p. 29).

Após nos situarmos para a temática, entraremos especificamente nas questões sobre ambas as línguas como LH, a começar pelo português.

2. Discussão

O ensino-aprendizagem de línguas está ancorado à concepção de língua para o contexto, o que inclui o terreno geográfico-político, a diversidade de públicos atendidos, a função/objetivo da aprendizagem. Ao longo do tempo e pesquisas linguísticas, as concepções de língua para ensino-aprendizagem foram ganhando mais escopo contextual, assim ganham espaço a língua como herança cultural e patrimônio intelectual.

2.1. *A Língua Portuguesa como LH*

O Português como LH caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português. Segundo o Censo (IBGE, 2011), levantamento responsável por traçar o perfil socioeconômico e demográfico do país, foi incluída pela primeira vez uma pergunta que identificava se havia emigrantes nos lares brasileiros, e qual o país de residência. Após a projeção estatística, a Espanha aparece como o terceiro destino preferido (9,4%), atrás dos EUA (23,8%) e Portugal (13,4%).

Embora seja uma área que vem despertando o interesse de governos e de instituições, públicas e privadas, de diversos países, ainda trata-se de um tema com pouca visibilidade e estudo. Normalmente, os brasileiros que residem em outros países mantêm práticas de uso do português em ambiente familiar, contudo, seus filhos tem cada vez mais contato com a língua-cultura do local em que vivem, por meio da escola, do convívio social, entre outras situações. Tais vivências contribuem para afastá-las da LH uma vez que o uso da língua fica muito restrito ao âmbito caseiro.

Montrul (2012) adverte para a necessidade de uma motivação extra para os aprendizes de língua de herança. Uma delas são as comunidades estrangeiras, ainda com imigrantes de primeira geração, que proporcionam situações de convívio nesta cultura e uso desta língua, que será de herança para a segunda geração. Aulas em espaços formais podem auxiliar no desenvolvimento dos falantes, nesse sentido Mendes coloca que

O processo de ensino-aprendizagem de português LH deve ser capaz de desenvolver nos alunos as capacidades de tradução, de movimento

e deslize entre as línguas-culturas em contato, permitindo que cada aprendiz construa o seu próprio lugar na língua, com suas próprias ferramentas e possibilidades. A eles deve ser permitido construir os seus próprios modos de representação, de aproximação e pertencimento (MENDES, 2012, p. 30).

A promoção de cursos de formação para professores que atuam nesses contextos é uma ação estratégica e necessária para o fortalecimento do Brasil e de sua cultura no exterior, assim como dos diferentes países e culturas que vivem em português. Além disso, também assegura a manutenção e a continuidade dos laços identitários e linguístico-culturais das comunidades brasileiras imigradas com o seu país de origem.

2.2. *A Libras como LH*

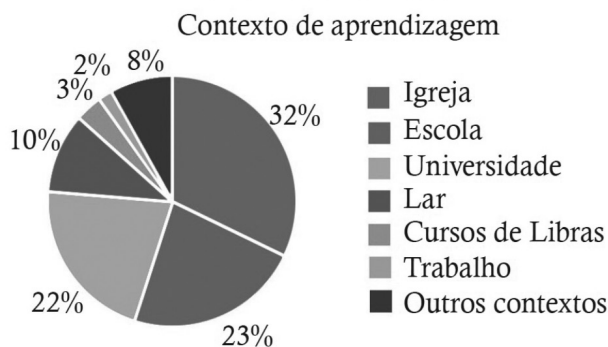
É interessante pensar que no caso da Libras trata-se de uma LH disseminada dentro do próprio país, ao contrário do que convencionalmente ocorre com o PB e as demais línguas oralizadas. Outro fato curioso a se ressaltar é que, os surdos filhos de pais surdos são minoria, no caso do Brasil, os CODAS³ (*Children of Deaf Adults*) representam grande parte daqueles que, assim como nas línguas oralizadas, recebem a LH de seus pais surdos desde a infância.

Considerando o resultado da pesquisa de Quadros (2018), intitulada *Língua Brasileira de Sinais: patrimônio linguístico*, que entrevistou falantes de Libras no Brasil, quanto a aquisição da Libras por surdos e ouvintes — conforme os gráficos abaixo — é possível perceber que uma minoria dos participantes da pesquisa responderam ter adquirido a língua em casa.

A autora relata que o acesso à língua de sinais no contexto familiar ocorreu com 10% dos ouvintes (gráfico 1) que participaram do estudo e, em muitos desses casos, CODAS. Os participantes informaram que tiveram a Libras como LH e a Língua Portuguesa, o que os caracterizam com bilíngues bimodais por desenvolverem a aquisição de duas línguas de modalidades distintas — visual/espacial e oral/auditiva.

³ Crianças ouvintes filhas de pais surdos.

Gráfico 1: Aquisição de Libras por ouvintes.



Fonte: Quadros (2018).

Em relação aos sujeitos surdos partícipes da pesquisa, apenas 7% dos usuários da língua (gráfico 2) declararam ter acesso à Libras no ambiente familiar e, provavelmente, são aqueles que possuem pais/familiares surdos que usam naturalmente essa língua em casa.

Gráfico 2: Aquisição de Libras por surdos.



Fonte: Quadros (2018).

Esse fato é preocupante para nós, segundo Quadros (2018) os dados mostram que mesmo diante dos avanços em relação ao reconhecimento da Libras, ainda há muito desconhecimento por parte dos pais acerca dos benefícios que o acesso à Libras desde os primeiros anos de vida pode trazer aos sujeitos surdos. Para Sacks:

Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar. Não somos privados nem desafiados linguisticamente como os surdos: jamais corremos o risco da ausência de uma língua, da grave incompetência linguística; mas também não descobrimos, ou criamos, uma língua surpreendentemente nova (SACKS, 2010, p. 101).

Considerando a exceção dos filhos surdos de pais surdos e trazendo o olhar para o fato que a maioria dos casos de surdez não são casos congênitos, o conceito de LH pensado na Libras se expande, pois ela é uma língua de ensino-aprendizagem de forma geracional, ou seja, uma geração mais velha de surdos ensina a língua para uma geração mais nova, os aprendizes.

Segundo Quadros (2018, p. 143), “A forma de transmissão dessa língua entre os seus usuários é uma das principais especificidades dessa minoria linguística, pois diferente de outros grupos minoritários que adquirem a língua predominantemente no núcleo familiar e garantem a transmissão Inter geracional”, a Libras — em muitos casos — dependerá de outros fatores e contextos para o desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nem sempre a língua será aprendida num primeiro momento da vida, como o português de herança aprendido na infância. Desta forma, os surdos — filhos de pais ouvintes — poderão aprender a Libras com terceiros: amigos da escola; com professores surdos ou nas Associações de Surdos, extrapolando o conceito de herança para uma visão mais macrossocial, pois trata-se de uma LH do povo surdo e não apenas da família próxima do aprendiz — pais, irmãos ou avós. Não são raros os casos de alunos surdos que têm contato com a Libras tardiamente.

2.3. *Implicações nos Falantes de Herança de ambas as línguas*

No Brasil, os usuários de Libras como L1 estão condicionados a ter o português na forma escrita como L2. Esta aprendizagem é difícil para eles (surdos e CODAS), até o contato escolar — em sua maioria — dificilmente eles aprenderam o português na forma escrita ou mesmo sabem da existência de outras línguas, o mesmo ocorre com os luso- falantes de herança que vivem nos países estrangeiros. A partir deste contato e da percepção de que a língua com a qual estão habi-

tuados a interagir é diferente das demais crianças, é muito provável que os CODAS e os luso-falantes passem a fazer mais uso da língua majoritária em relação a LH.

Segundo Flores e Melo-Pfeifer (2014), no momento em que a criança emigrante ingressa no infantário ou na pré-escola e começa a construir relações sociais fora do núcleo familiar, o contato com a língua majoritária cresce consideravelmente. Rapidamente, esta passa a ser a língua preferida pela criança, falada com os amigos, os professores e os irmãos. Em muitos casos, a partir deste momento, ela passa a ter um papel relevante enquanto língua de comunicação na família. Caso um dos pais seja fluente na língua mais abrangente, haverá um preenchimento nas relações familiares dificultando ainda mais a presença da LH.

Quadros (2017, p. 8) relata que “nesses contextos, muitas vezes, portanto, a L1, primeira língua, a língua de herança, pode ser a língua secundária, e a L2, a segunda língua, a língua usada na comunidade mais abrangente, pode passar a ocupar o estatuto de língua primária”. Ou seja, pode ocorrer uma troca de língua de conforto para a comunicação tamanha a identificação linguística.

A presença de ambas as línguas no FH o faz uma criança bilíngue, estes sujeitos terão níveis de desenvolvimento diferentes em ambas as línguas que oscilam a depender do sujeito. Poucos são os FH fluentes em ambas as línguas, esse bilinguismo nato é encontrado nos CODAS, bem como nas crianças lusofalantes que visitem ou tenham forte contato com a família brasileira. Em ambos os casos, estar sempre próxima dos tios, avós ou um dos pais ouvintes/usuários de português que use demasiadamente a LH. No caso dos surdos para Slomski:

A coexistência de duas línguas em torno da criança surda, requer sua imersão num ambiente linguístico em que as duas línguas — Libras e LP — estejam em relação de complementaridade cotidianamente e não apenas em momentos específicos, como acontece na maioria das vezes com a criança ouvinte, ao aprender uma língua estrangeira (SLOMSKI, 2010, p. 53).

O que caracteriza então o FH bilíngue é esta exposição simultânea mas desequilibrada às duas línguas. Flores e Melo-Pfeifer (2014 p.19) colocam que “Este contacto limitado com a LH torna-se um fator-chave, não só comparando o grau de exposição às duas línguas

do próprio falante, mas também se confrontarmos o seu grau de exposição à LH com a de um falante da mesma idade que só a ela esteja quotidianamente exposto.”

Embora a criação de “um espaço de interação na língua” possa parecer um conceito simples, para os aprendizes de herança não o é, no entender das Associações de pais brasileiros nos países em que residem como estrangeiros e as Associações de surdos espalhadas no Brasil, este espaço constitui um dos principais desafios em estratégia de transmissão das LHs.

É nos espaços de convivência proporcionados pela associação que as crianças veem que há outros adultos usuários da língua além dos pais; é na interação com outras crianças falantes de herança com as quais podem compartilhar sua condição de sujeito herdeiro de uma cultura minoritária no espaço em que vivem, corroborando com mais input e tempo de exposição à língua em contextos de imersão linguística, muito além daquilo que é habitual no núcleo familiar.

Manter o interesse e a LH viva na prática familiar com a criança é um desafio, embora seja uma língua viva no ambiente domiciliar, é preciso considerar como Moroni (2015) que, as histórias e os significados da língua para a família não têm o mesmo peso para as crianças, bem como, não é a língua de comunicação oficial e nem a ensinada na escola formal, o que pode acarretar a perda de domínio e de sentido no uso com o passar do tempo.

Pode ocorrer um distanciamento progressivo dos filhos com a língua e a cultura. Mendes (2012) coloca que tal ocorrência pode levar certa insegurança e angústia aos pais, que, por não saberem como agir, podem traçar estratégias de imposição da língua aos filhos cada vez mais imersos na cultura “do outro”, apelando para a obrigatoriedade do uso da LH em casa, tal atitude pode surtir como efeito contrário e ao invés de aproximar a criança, contribuir para uma possível aversão à língua-cultura.

Diante deste cenário, Moroni (2015) frisa a importância do papel da família ser decisivo no processo de identificação com a língua, a depender das estratégias adotadas pelos pais a criança poderá ter acesso e construir um vínculo eterno com esta língua-cultura. Entretanto, segundo o autor, caso esse primeiro esforço de conscientização da família não ocorra na promoção do ensino e prática da LH agradável e confortável a criança, a tendência do abandono da língua e o uso cômodo da língua majoritária na sociedade em que a criança se situa é bem comum.

3. Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos a Língua Portuguesa e a Libras classificadas como Línguas de Herança, foi possível perceber que mesmo sendo línguas de modalidades distintas, ambas possuem semelhanças e divergências quando comparadas na classificação de LH, entretanto, é possível notar que seus falantes passam por processos de aquisição semelhantes.

Percebemos ainda, que Libras é uma LH disseminada em seu próprio país de origem e que o conceito se expande para uma interpretação mais abrangente, como uma LH de uma geração de surdos para outra, que não necessariamente tenham ligação de grau de parentesco, como no caso da Língua Portuguesa.

4. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. *O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha*. Domínios de Linguagem, v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014.
- IBGE (2011) *Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE. [online] [consulta em 02/12/2021]. Disponível em: <https://bit.ly/3k5hhb8>.
- Informe Brasileiros no Mundo*. 2011. [online] [consulta em: 31/07/2021]. Disponível em: <https://bit.ly/2Yg83B3>.
- MENDES, Edleise. *Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH)*. Platô Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa, v. 2, n. 1, p. 20-31, 2012.
- MONTRUL, S. *Is the heritage language like a second language?* Eurosla Yearbook vol.12. John Benjamins Publishing Company, 2012. [online] [consulta em: 01/05/2021] Disponível em: <https://bit.ly/3BLGHR0>.
- MORONI, Andreia et al. *O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha*. 2015.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico*. Revista Linguagem, n. 11, s.p., 2009.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI*. In: Trab. Ling. Aplic. Campinas, n(52.2): 409-433, jul./dez. 2013.
- QUADROS Ronice Muller. *Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais- Porto Alegre*: Penso, 2017.
- QUADROS, Ronice Muller de et al. *Língua Brasileira de Sinais: patrimônio linguístico brasileiro*. Editora Guarapuvu, 2018.

- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras, 2010.
- SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

Ensino de uma língua estrangeira para surdos

Concepções críticas acerca do cenário pedagógico pautado nas políticas linguísticas nacionais

Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira¹
Antônio Henrique Coutelo de Moraes²

Resumo: Considerando o advento da globalização, conclui-se que o surdo, no Brasil, possui a necessidade de aprender uma segunda língua para além da língua portuguesa (L2), como qualquer outro indivíduo. Na intenção de fomentar um importante debate na área da educação nacional, a presente pesquisa investigou os processos educacionais que envolvem o ensino de uma LE (Língua Estrangeira) para o indivíduo não ouvinte. Com isso, para melhor desenvolver a discussão sobre a pauta, tomou-se como objetivo geral a análise das políticas linguísticas que orientam o ensino de língua inglesa para surdos no Brasil, de maneira que 1) identificamos as políticas linguísticas que impactam relevantemente o ensino de língua estrangeira para surdos e 2) apontamos possibilidades e desafios da temática. Para que tais objetivos fossem alcançados, traçou-se uma metodologia qualitativa, de maneira que foi empregada a pesquisa documental — usando de fonte documentos como a BNCC e a LDB — e a pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, baseada em livros, artigos científicos, dissertações e teses. Dessa maneira, sob uma perspectiva bakhtiniana (1992), como resultado de tal estudo teórico, apresentam-se considerações sobre as adversidades no percurso para o surdo em aprender uma LE, em como é relevante para ele que se aprenda uma Língua Estrangeira e em como as políticas públicas nacionais e o currículo interferem positiva e negativamente nesse processo. Por fim, chega-se à conclusão crítica de como está o atual modelo educacional bilíngue para o

¹ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol pela UNICAP, E-mail: henrique.matheus069@gmail.com

² Doutor em Ciências da Linguagem, pós-doutorado em Estudos da Linguagem na UFMT, E-mail: antonio.moraes@unicap.br

indivíduo não ouvinte e em como essa situação é um reflexo de uma série de ações político-ideológicas contraproducentes.

Palavras-chave: Língua estrangeira; Surdos; Políticas Linguísticas; BNCC; LDB.

1. Introdução

O processo de aquisição de uma língua estrangeira, dentro dos contextos pós-modernos os quais estamos inseridos, tornou-se de caráter imprescindível para qualquer cidadão, a partir de uma perspectiva de que a linguagem atua como um fenômeno social e cultural, enquanto a língua age, por sua vez, como uma entidade manifesta pelo indivíduo para expressar suas vontades (BAKHTIN, 1992). Isso significa que ter o conhecimento de uma língua e de uma linguagem, também implica no conhecimento cultural de um povo, portanto, aqueles que possuem o conhecimento de mais de uma língua, em especial uma Língua Estrangeira (LE), estão mais aptos no processo de inserção do fenômeno da globalização que é cada vez mais latente e relevante.

Podemos considerar, portanto, que a aprendizagem de uma língua estrangeira é de caráter *sine qua non* para todo o indivíduo que queira estar mais inserido nesse processo da globalização. Dessa forma, surge a consideração de que o sistema educacional nacional deve estar apto a atender todo e qualquer indivíduo que queira aprender uma LE. Contudo, é necessário analisar em como esse processo educacional deverá ocorrer, de forma que contemple a pluralidade de cada discente e suas particularidades sociais, culturais, fisiológicas etc.

Nesse sentido, a presente pesquisa, qualitativa de caráter bibliográfico e documental, no intuito de debater quanto à temática do ensino de uma Língua Estrangeira para indivíduos surdos no Brasil, busca realizar uma reflexão crítica dos dispositivos legais e documentos guia que exercem uma forte influência sobre as abordagens pedagógicas no território nacional. Destarte, após a análise, foi possível a detecção de lacunas e equívocos por todo o sistema educacional, de maneira que vieram à luz os impactos desses equívocos, sob uma ótica pragmática, dentro das salas de aula.

2. Políticas linguísticas no ensino bilíngue para surdos

2.1. Da constituição brasileira

Quando lemos a Constituição Federal do Brasil, de 1988, percebemos que em sua base teórica, há o uso dos conhecidos ideais de

Liberté, Egalité, Fraternité — os quais estão também inseridos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, proclamada pela Assembleia Nacional Constituinte da França e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, instituída pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Esses ideais se tornam claros a partir do breve preâmbulo no início da constituição, ao dizer que os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça são tomados como valores supremos da nação (BRASIL, 1988). Nesse sentido, portanto, todos os indivíduos inseridos no território brasileiro, em tese, sem distinção, possuem os mesmos privilégios assegurados pelo Estado.

Esse pressuposto, por sua vez, além de estar incluso no breve preâmbulo da constituição, também aparece, em um primeiro momento, dentro do artigo 5º, ao dizer que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, portanto garantindo aos brasileiros e residentes no território nacional a inviolabilidade dos direitos à vida, à igualdade, à liberdade, à segurança etc. (BRASIL, 1988). Para além do artigo 5º, esses direitos são mais bem detalhados e especificados em cada circunstância pelos demais artigos na constituição e leis.

Dentre as prerrogativas que devem ser garantidas a todos os cidadãos com vínculos no território brasileiro, existem aquelas que são inalienáveis, por estarem inclusas nas cláusulas pétreas da legislação brasileira — isto é, são algumas cláusulas, que não podem jamais serem modificadas ou revogadas enquanto a atual constituição estiver em vigor. Essas cláusulas pétreas estão ratificadas no artigo 60º, parágrafo 4º, da constituição federal e dentre as prerrogativas, encontramos a educação para todos como uma cláusula pétrea, por estar inserida nos direitos e garantias individuais — tópico citado pelo inciso IV, no parágrafo 4º, do artigo 60º.

2.2. Do legislativo

A partir de um seguimento lógico, dado o exposto sobre a constituição, é possível alegar que as concepções legislativas afetam de maneira direta as práticas pedagógicas a serem exercidas dentro de uma nação. Tal ideia é possível de ser defendida quando pensamos sobre um dos possíveis significados de política: ação de organizar, dirigir e administrar um Estado. Nesse sentido, conforme uma perspectiva dialética, a educação é um ato político e a forma como se gere essa educação também está inserida no meio político.

Essa concepção é reforçada pelos artigos da constituição federal, citados anteriormente — 5° e 60° —, mas também de forma específica no artigo 205° que diz o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesse momento, o próprio artigo 205° alega que a educação é um “direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL, 1988).

Destarte, começando o estreitamento das análises que a presente pesquisa propõe, é de conhecimento claro, mediante o que já fora citado, que os processos educacionais e a garantia desses processos, com qualidade e de alcance a todos, são uma obrigação do Estado. De forma que, cabe aos órgãos governamentais, portanto, garantirem uma educação acessível e de qualidade para os indivíduos da comunidade surda, por exemplo.

Porém, embora a constituição federal seja o documento legislativo de ordem máxima e *sine qua non*, seus pressupostos não foram e não são cumpridos em vias de fato, como pode ser constatado pelas linhas da história da educação para surdos no Brasil. Essas transgressões aos postulados na constituição federal se apresentam, em um primeiro momento, nas perspectivas sociais e educacionais em relação ao surdo conforme as constantes mudanças nas linhas teóricas adotadas pela nação, até que por fim o arcaico e conhecido “oralismo” fosse abandonado e as particularidades da comunidade surda foram aceitas, de forma que a língua também fora reconhecida.

Nesse momento, portanto, chegamos a um marco para a comunidade surda em um todo, a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual aponta “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Dessa forma, esse dispositivo legal ocupa o espaço como um importante avanço social e político no quesito nacional.

Além disso, ainda dentro da lei 10.436, encontramos o artigo 4° o qual postula sobre os impactos dessa lei nos meios e processos educacionais ao indicar a inclusão da LIBRAS nos sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (BRASIL, 2002). Dessa maneira, indicando a necessidade de um profissional relacionado à área da educação e à área das linguagens que possua conhecimento sobre a língua.

Essa lei está de acordo, por sua vez, com o artigo 18° da lei de inclusão 10.098, de 19 de dezembro de 2000 — o qual declara a obri-

gatoriedade da formação de intérpretes em LIBRAS e nas demais formas comunicacionais, no intuito de facilitar a comunicação e o acesso dos indivíduos surdos e demais pessoas com outras particularidades comunicacionais em diversos meios. O dispositivo legislativo 10.436 também segue em alinhamento com a lei 13.146, de 06 de julho de 2015, a qual aponta a LIBRAS como forma de comunicação e interação entre os cidadãos.

Contudo, para que houvesse efetividade na lei 10.436 e houvesse a possibilidade de novos dispositivos legais que reassegurassem os direitos do surdo, surge, o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, responsável por ratificar direitos que já estavam previstos em documentos como a constituição de 1988 e a própria lei 10.436. Dentre as postulações do decreto, encontramos o artigo 3º, o qual decreta a inserção do ensino de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória em cursos como o de pedagogia, cursos de Licenciatura e cursos de Fonoaudiologia, tanto nas instituições públicas em geral, quanto nas instituições privadas. Esse decreto também aponta para a regulamentação do direito à educação através de escolas bilíngues, com profissionais com formação específica e direcionada para esse modelo de ensino e reassegura muitos outros direitos para a comunidade.

Porém, o ponto de principal relevância desse decreto para os objetivos do presente estudo está no artigo 2º desse mesmo escrito, o qual diz que “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da [...] Libras.” (BRASIL, 2005). De acordo com o que está escrito no documento 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o próprio dispositivo legal considera a língua e a linguagem como meios de representação do indivíduo e do que o cerca, mas também como instrumentos de interação e ação sociocultural.

Essa concepção ideológica que permeia o decreto, também abre possibilidades para que os documentos nortes, nas práticas pedagógicas, adotem metodologias que abarquem as individualidades do surdo. Destarte, podemos perceber que em tese, a legislação brasileira age em favor de uma comunidade que possa vir a ser igualitária para a pessoa surda, mas simultaneamente a essa possibilidade entra em choque com o constante não cumprimento do que está na legislação e esse não cumprimento gera a necessidade de novos dispositivos legais que possibilitem indicações mais específicas quanto aos direitos dos surdos e reasseguem prerrogativas já postuladas.

2.3. *Dos documentos norte e normativos para o ensino linguístico nacional*

Para além do restrito ao âmbito político-legislativo encontramos os documentos legais direcionados para a área da educação. De forma que são permeados pelas intencionalidades do meio legislativo e o que está postulado nele, mas abarcam as concepções educacionais promovidas pelo âmbito da pedagogia.

Nesse sentido, a presente pesquisa considera que esses documentos atuam em conjunto com os postulados legislativos federais, estaduais e municipais, como também agem como escritos norte e normativos para as práticas pedagógicas exercidas dentro das salas de aula no território nacional. Por essa razão, trazem-se à luz três documentos de máxima relevância para a educação dos surdos, em específico o ensino de uma LE, são eles: a LDB, os PCN e a BNCC.

Em um primeiro momento encontramos a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. É a partir dessa lei que são estabelecidos parâmetros e normas, no intuito de haver uma educação igualitária, gratuita, de qualidade e acessível para toda população brasileira.

Além disso, é na LDB que encontramos os dispositivos normativos que são pilares para a educação inclusiva. Esses dispositivos podem ser encontrados no decorrer da LDB, porém alguns apresentam-se de importância máxima para essa pesquisa, são eles: o artigo 2º, o artigo 3º e o artigo 59º presentes no escrito.

O artigo 2º aparece em posição de destaque por decretar o mesmo posicionamento existente no artigo 205º da constituição federal, de modo que aponta que a educação é uma responsabilidade estatal (BRASIL, 1996). Em um segundo momento, atenta-se para o artigo 3º, pois ele indica que o processo de ensino-aprendizagem no território nacional deve correr conforme os seguintes princípios “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] IX – garantia de padrão de qualidade [...]” (BRASIL, 1996).

Esses dois artigos concordam com tudo o que já fora indicado pela constituição e leis citadas ao decorrer da pesquisa, mas também proporcionam coerência com o artigo 59º, também da LDB, pertencente ao Capítulo V – Da Educação Especial, pois esse artigo aponta que os sistemas educacionais devem garantir condições apropriadas de ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desen-

volvimento e altas habilidades ou superdotação. Essas condições, por sua vez são um espaço adequado, metodologias pedagógicas que contemplem suas necessidades, materiais didáticos apropriados, profissionais formados e preparados para essa situação de ensino e entre outros quesitos de importância máxima para uma aprendizagem efetiva.

A partir da LDB, começamos a encontrar outros escritos normativos, guias e problemáticas dentro desses escritos. O primeiro documento a ser analisado é os PCNs. Os PCNs são um conjunto documental, também conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais foram instituídos no final da década de 1990. Como o próprio documento alega, ele não age como a resolução de problemas que ocorrem no sistema educacional, nem age como um escrito normativo, mas surge como um conjunto de orientações quanto às didáticas a serem exercidas dentro e fora da sala de aula nos espaços educacionais do Brasil, referente às mais diversas áreas do conhecimento, divididas entre os ciclos de ensino — fundamental I, fundamental II e ensino médio.

De maneira específica quanto à área das linguagens no ensino de uma Língua Estrangeira, o documento procura apontar competências e práticas necessárias para os alunos e professores no intuito do ensino efetivo de uma LE, como está postulado nos objetivos do próprio documento, de maneira que já traz em suas postulações concepções sobre o bilinguismo. Mas, o próprio escrito-guia direciona para o distanciamento do aluno surdo no ensino de uma Língua Estrangeira, pois as práticas adotadas e instruídas do pelo documento sugerem uma pedagogia dependente da oralidade e da compreensão auditiva para assimilação e apropriação de uma nova língua.

Essa problemática, por sua vez, acaba gerando um fenômeno de incoerência com os próprios objetivos educacionais prescritos nos PCNs e nos dispositivos legais em geral que defendem a existência da igualdade no território nacional nos mais diversos âmbitos, inclusive o da educação. Porém essa problemática não existe apenas nos PCNs, ela se repete em outros documentos, como é o caso da própria BNCC.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular, BNCC, instituída pela LDB no artigo 26º e modificada pela lei 12.796, de 04 de abril de 2013. É um documento direcionado para estabelecer um padrão quanto aos modelos de ensino por toda a nação. Outrossim, a BNCC é de cunho normativo, de forma que direciona os currículos nacionais a uma perspectiva progressiva nos ciclos de ensino, conforme as habilidades e competências pretendidas no documento, a serem cumpridas por cada série e área do ensino.

De forma mais direta quanto à temática da análise, o ensino de língua estrangeira é realizado no ensino fundamental e no ensino médio, conforme a seção destinada à área das linguagens, dentro da Base Nacional Comum Curricular. Nesse quesito, dentro desse tópico destinado a Língua Estrangeira nesse documento normativo, há o direcionamento de competências destinadas para cada ano do ensino e cada etapa da aprendizagem dentro do conteúdo a ser passado. Porém, inserido nas competências e direcionamentos, o mesmo problema recorrente nos PCNs surge na BNCC.

Embora a BNCC preveja o ensino de uma LE a partir de uma concepção do bilinguismo e da multimodalidade, o documento normativo educacional traz consigo práticas específicas destinadas à oralidade, mas não prevê competências e metodologias que façam uso do bilinguismo e da multimodalidade simultaneamente, de maneira a usar o inglês escrito junto ao uso da LIBRAS, por exemplo. Essa ausência de considerações específicas na BNCC e nos PCNs gera o fenômeno aqui intitulado de apagamento da figura do surdo.

Esse apagamento ocorre a partir do momento em que os documentos consideram a existência da comunidade surda, mas não traz tópicos específicos destinados aos surdos em seus direcionamentos e não destacam a comunidade surda como um grupo de relevância na questão educacional, como um todo, e especificamente no ensino de uma LE. Esse apagamento, portanto, ocorre como uma elipse sociocultural, sabemos que o grupo existe, sabemos dos desafios, mas não se comenta sobre eles ou gera um tópico específico para. Podemos ver esse fenômeno em competências como a EF06LI06 da BNCC: “Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo” (BRASIL, 2018) no livro destinado ao ensino de língua estrangeira dos PCNs, no tópico “Os conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual”, (BRASIL, 1998), o qual destaca as habilidades linguísticas que um aluno tem de dominar para aprender uma LE e dentre essas habilidades, o aluno tem de ter um bom domínio sobre a fonética e a fonologia, de maneira que o indivíduo surdo não se enquadra de forma alguma a essa perspectiva.

Esse por sua vez, diverge com o que os próprios documentos alegam buscar: uma educação plena, igualitária e acessível e diverge do que os dispositivos legais apontam como sendo uma ação obrigatória do Estado: garantir os direitos sociais e individuais de todos os brasileiros. Nesse sentido, essa divergência no “teórico” desemboca na prag-

mática, de maneira que é possível enxergar claras falhas no sistema educacional de ensino a partir de estudos de relatos de caso.

2.4. *Relatos de caso*

A fim de que seja evidenciado o reflexo das contradições e falhas dos dispositivos legislativos, dos escritos normativos e dos escritos nortes sobre a educação, procurou-se alguns estudos de caso nas cinco regiões do país. Vale, entretanto, ressaltar que a presente pesquisa compreende como estudos/relatos de caso aquelas pesquisas que procuram exibir alguma investigação de cunho científico a partir do relato e entrevistas de indivíduos relacionados à temática, dado o objetivo desse artigo, procurou-se relatos de caso com entrevistas realizadas com profissionais que ensinam LE a surdos por todo território nacional. A partir da investigação desses estudos através de pesquisas realizadas no Scielo e Google Acadêmico, chegou-se a uma pequena coletânea de escritos acadêmicos³ — artigos, dissertações etc. — com estudos de caso, indicando as problemáticas nos processos de ensino de uma LE para surdos.

Nesse sentido, temos, portanto, um ou mais relatos de caso a partir dos anos 2000, para cada região do país, que apontam mais de uma problemática no processo de ensino aprendizagem de uma LE para surdos, independentemente da região ou do profissional e sua formação retratados nos estudos. Essas problemáticas, por sua vez, ocorrem por falhas legislativas normativas quanto à formação do professor da área, pela ausência de instruções em documentos guias e outras problemáticas que serão mencionadas mais adiante.

Em um primeiro momento, nos direcionamos para a região Norte, na qual encontramos um escrito acadêmico que relata a situação de um profissional da área e o enfrentamento das problemáticas. Esse relato está contido no escrito nº 1, que conta com 11 relatos de caso de 11 profissionais diferentes e dentre esses onze, apenas um é da região Norte. Chamemos esse profissional de N, possui uma formação adequada para o ensino, o que o diferencia da maioria dos outros profissionais retratados pelo relato nº 1 e conforme aponta o estudo, o maior desafio de N é a construção de um ensino bilíngue pleno sem o auxílio de materiais.

Seguindo um pouco mais abaixo pelo mapa do Brasil, encontramos dois relatos de profissionais da região Nordeste. O primeiro

³ Tabela dos textos com relatos de caso utilizados se encontra nos anexos.

relato está também no escrito nº 1 e o segundo está no escrito nº 2, chamemos esses profissionais de NE1 e NE2. Ambos os profissionais possuem uma formação adequada e bem desenvolvida para o ensino de uma LE para surdos, contudo os dois profissionais destacam o peso negativo que a ausência de um material didático possui no processo de ensino aprendizagem, a ausência de um documento com direcionamentos específicos sobre o que eles têm de fazer em sala de aula e em como há a necessidade do improvisado, no momento de se elaborar um plano de aula. NE1 ainda destaca que sente falta de um espaço destinado à troca de experiências e relatos entre professores de LE.

Um pouco mais ao centro do mapa, há os relatos dos professores da região Centro-Oeste, que estão divididos entre o escrito nº 1 com um relato e o escrito nº 4 com três. Conforme os escritos, todos os profissionais possuem formações, especializações ou formações continuadas direcionadas ao ensino para surdos e ambos também possuem uma experiência considerável, de forma que apesar de estarem em instituições e locais diferentes do CO, os professores estão em sintonia, incluindo as dificuldades. Nesse sentido, os relatos dos professores do Centro-Oeste encontram dificuldades em relação ao material didático destinado ao ensino de uma LE para surdos e na ausência de espaços que proporcionem uma didática multimodal, seja pela não existência do espaço ou a manutenção prolongada. Além disso, a profissional relatada no escrito nº1 destaca a importância de uma carga horária maior para o ensino da LE.

Por fim, chegamos às regiões Sul e Sudeste, ocupando a grande maioria dos relatos, de forma que estão presentes nos relatos nº 1 e nº 3. A situação dos professores é bastante similar com a dos outros das demais regiões, porém, quatro desses não possuem uma formação específica no ensino para surdos, como consta no escrito nº 1. Além dessa problemática da formação de alguns profissionais, relatos trazem à tona as mesmas questões problemáticas das outras regiões: material didático, espaços físicos e adequados para a multimodalidade. Porém, dentre o que fora relatado, destacam-se as opiniões da profissional “SUL B”, intitulado assim no escrito nº 1 ao relatar que sente falta de direcionamentos específicos nos PCNs, as opiniões da “SUDESTE A”, também no escrito nº 1, ao destacar que a má compreensão do aluno surdo sobre a L2 (português), afeta a compreensão da LE.

Dessa forma, é possível perceber que apesar da distinção geográfica e conseqüentemente cultural, social e econômica, nos casos relatados, todos os casos apresentam no mínimo uma problemática que

choca com o ideal postulado nos escritos normativos e nos dispositivos legislativos apresentados por essa pesquisa. Contudo, simultaneamente, as mesmas problemáticas surgem de forma coerente com as lacunas e equívocos presentes nas leis e documentos norteadores do ensino que foram apresentados.

3. Considerações finais

Dado o exposto, o processo de ensino-aprendizagem para o surdo, no território nacional, possui um longo período para avanços e correções de equívocos. Porém, os dispositivos legais e documentos que servem como um norte para o ensino do país já apresentam um significativo avanço se posto em comparação com a situação educacional do Brasil de cinquenta anos atrás, por exemplo.

Nesse sentido, cabe agora a comunidade acadêmica voltada às questões igualitárias, continuarem seus estudos e apontamentos quanto às problemáticas que cercam a realidade da comunidade surda, incluso a realidade estudantil, de forma a denunciar as disrupções que ocorrem entre os postulados nas legislações e o que ocorre na prática; e os processos de apagamento do indivíduo surdo nos documentos normativos e norte para a prática pedagógica. De forma que, apenas com o constante debate e alertas sobre as problemáticas é que de fato alcançaremos uma educação igualitária e acessível a todos, não apenas na teoria, mas na prática também.

4. Referências

- BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 02 de ago. 2021.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3wi2Epr>. Acesso em: 02 de ago. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wjAjPU>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República [2005]. Disponível em: <https://bit.ly/3EIlFEX>. Acesso em: 02 de ago. 2021
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor

- sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Congresso Nacional [2013]. Disponível em: <https://bit.ly/3EJy9f9>. Acesso em: 02 de ago. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2002]. Disponível em: <https://bit.ly/3kqhYMn>. Acesso em: 02 de ago. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional [1996]. Disponível em: <https://bit.ly/3bWdEzP>. Acesso em: 02 de ago. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2000]. Disponível em: <https://bit.ly/3qawDib>. Acesso em: 02 de ago. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional [2015]. Disponível em: <https://bit.ly/3GSOQGU>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

Anexos

Tabela de documentos usados para a análise dos relatos de caso

| Relatos de caso | Título | Quantidade de casos | Autor | Região |
|-----------------|---|---------------------|-------------------|------------------------|
| Escrito nº 1 | Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos | 11 casos relatados | PEREIRA; KLEIN | N, NE, S, SE, CO |
| Escrito nº 2 | Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem | 01 caso relatado | SOUSA | NE |
| Escrito nº 3 | Reflexões sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros | 01 caso relatado | PINTO; SILVA | S |
| Escrito nº 4 | Formação e atuação de professores de língua portuguesa e língua estrangeira na educação de estudantes surdos em escolas públicas municipais de Ladário – Mato Grosso do Sul | 03 casos relatados | CARDOSO | CO |

Português língua de acolhimento (PLAc)

Vivências de um projeto de ensino

Gutyerlle de Sousa Araújo¹

Resumo: O Português Língua de Acolhimento (PLAc) surgiu para caracterizar um novo contexto de ensino/aprendizagem de língua voltado para imigrantes e refugiados e parte da ideia de que é urgente a aprendizagem do português pelos estrangeiros que chegam ao Brasil como forma de integrá-los na sociedade. Devido à crescente demanda por cursos de português para atender esse público, têm surgido trabalhos sobre PLAc que buscam entender os fenômenos da linguagem envolvidos nessa especialidade (LOPEZ, 2020; AMADO, 2013; ANUNCIAÇÃO, 2018). O presente artigo se trata de um estudo qualitativo do tipo relato de experiência e tem por objetivo descrever o funcionamento de um curso de PLAc a partir de uma experiência no projeto de ensino ProAcolher. Para tanto, serão abordados os processos migratórios e de refúgio que estão diretamente relacionados a esse contexto de ensino e aprendizagem de línguas assim como o conceito de língua de acolhimento moldado por estudiosos da área. O estudo reforça a importância de se investir em uma política de ensino da língua portuguesa voltada para imigrantes e refugiados no Brasil assim como chama a atenção para a valorização da formação docente.

Palavras-chave: Imigração; Português Língua de Acolhimento; Ensino e Aprendizagem.

1. Introdução

A migração é um fenômeno bem antigo que existe desde as primeiras civilizações quando as pessoas saíam de um lugar para se estabelecer em outro devido a guerras, escassez de comida, mudanças cli-

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB). E-mail: gutyerlle_@hotmail.com

máticas etc. Os motivos das migrações atuais podem ter semelhanças com os do passado. De acordo com o Glossário do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH, 2014), algumas das causas das grandes migrações da atualidade estão relacionadas com

a globalização, questões demográficas de certos países ou regiões, a violação de direitos, o desemprego, a desorganização das economias tradicionais, as perseguições, a discriminação, a xenofobia, a desigualdade econômica entre os países e entre o hemisfério norte e o hemisfério sul (IMDH, 2014).

Segundo informações do relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2019), em sua quarta edição da publicação *Refúgio em Números*, no fim de 2018, mais de 70 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus locais de origem por diferentes tipos de conflitos. Nesse número estão inclusos refugiados, solicitantes de refúgio, deslocados internos e apátridas. A Síria, o Afeganistão e o Sudão do Sul representam 67% dos refugiados no mundo.

No Brasil, em 2018, foram registrados mais de 114 mil imigrantes advindos dos quatro cantos do globo em situação de permanência ou residência de acordo com dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) presentes no relatório anual (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2019). No mesmo ano, o número de emissão de carteiras de trabalho chegou a mais de 36 mil documentos emitidos. Isso quer dizer que uma grande quantidade de estrangeiros está contribuindo para a previdência e para a economia do país, além de pagarem impostos.

O contexto de imigração e refúgio provocou mudanças no ensino/aprendizagem da língua portuguesa que passou por um aperfeiçoamento teórico ao longo dos anos para atender esse público específico de aprendizes. Público esse que, por sua vez, possui necessidades de aprendizagem diferentes. Para Grosso (2010, p. 66), “quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”. Dessa forma, o uso da língua do país que acolhe significa sobreviver.

Nesse cenário, para facilitar o deslocamento pelo país e conseguir oportunidades de estudo ou de emprego para a sobrevivência, é indispensável que esses imigrantes saibam usar a língua portuguesa para interagir e se comunicar. Contudo, muitos deles chegam ao Brasil sem ter nenhum conhecimento da língua portuguesa e sem condições

financeiras para pagar um curso de idiomas o que piora ainda mais a situação. Assim, na maioria das vezes, eles procuraram formas autônomas de aprender a língua, pois não há uma política delineada por parte do governo brasileiro que acolha e ensine o português para esse grupo específico de aprendizes (AMADO, 2013; COSTA; SILVA, 2018). O que há são iniciativas independentes de organizações não-governamentais, de departamentos em algumas universidades e de pessoas que preocupadas com a situação ou apenas por curiosidade se propõem a dar aulas gratuitas de português a esses estrangeiros.

Uma dessas iniciativas é o Projeto Acolher (ProAcolher) no qual tive a enriquecedora oportunidade de trabalhar como professor de português para estrangeiros durante dois anos. Como meio de atender as necessidades de seus alunos, o referido projeto utiliza em seu ensino a concepção teórica de Português Língua de Acolhimento (PLAc), uma das especificidades do ensino de português para estrangeiros, que se caracteriza como sendo um ensino voltado para as necessidades comunicativas mais urgentes de imigrantes e refugiados a fim de integrá-los na sociedade.

Dessa forma, considerando as grandes correntes migratórias no Brasil e suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, o presente artigo tem o objetivo de descrever o funcionamento de um curso de PLAc, a partir de uma experiência no projeto de ensino ProAcolher. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo relato de experiência no qual foram coletados dados de estudantes estrangeiros matriculados no curso de português do ProAcolher módulo 2. Os dados aqui analisados foram obtidos através de atividades de sala de aula e de um questionário. Por questões éticas, não será revelada a identidade dos participantes.

2. O Português Língua de Acolhimento (PLAc)

O Português Língua de Acolhimento (PLAc) é uma especificidade de ensino do português para estrangeiros assim como, por exemplo, o Português Língua de Herança (PLH), o Português para Brasileiros Indígenas, o Português mediado por LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), por exemplo, que pressupõe o contexto em que a língua é aprendida.

O termo língua de acolhimento surgiu em Portugal para caracterizar um novo contexto de ensino/aprendizagem de línguas voltadas para imigrantes e refugiados. Para Ançã (2004 *apud* CABETE, 2010,

p. 67), a língua de acolhimento deve ser entendida literalmente como “acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça”.

O ensino do PLAc perpassa assuntos turísticos, profissionais ou acadêmicos, pois está relacionado às questões socioeconômicas e culturais da nova realidade na qual o imigrante passa a viver como aponta Grosso (2010). Dessa forma, a língua de acolhimento está voltada para a prática de interação na vida real e cotidiana da sociedade na qual o imigrante está inserido.

A língua de acolhimento vai além da noção de Língua Estrangeira (LE) ou de Segunda Língua (L2), pois os imigrantes que chegam ao país têm necessidades urgentes de saber se comunicar para se integrar na sociedade. O conceito de Língua de Acolhimento, segundo Grosso (2010, p. 74),

geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74).

Através da língua, os imigrantes podem conhecer seus direitos e deveres assim como ter acesso mais facilmente ao mercado de trabalho, saúde e escolaridade. Portanto, conhecer a língua do país que está acolhendo é indispensável para que essas pessoas se comuniquem e se integrem à sociedade.

Os imigrantes quando saem de seu país de origem e vêm se estabelecer no Brasil têm que deixar para trás, muitas vezes, bens materiais, trabalho, família e amigos em busca de novas oportunidades e melhores condições de vida. Isso torna os processos de migração e refúgio dolorosos como aponta Anunciação (2018, p. 39). De acordo com esta autora:

Os processos de migração e de refúgio são extremamente desafiadores e, por vezes, dolorosos para os indivíduos que os vivenciam, pois implicam tanto perdas de recursos materiais (bens de consumo, imóveis e dinheiro) e simbólicos (acesso às línguas mais prestigiadas em um dado espaço de enunciação, não reconhecimento de sua educação formal),

como afirma Norton (2013), quanto violências simbólicas causadas por racialização e marginalização de grupos étnicos e pela normatização homogeneizante e assimilacionista de modos de ser e de saber (ANUNCIÇÃO, 2018, p. 39).

Além de passar pelo processo doloroso de deixar seu país de origem, muitos sofrem discriminação étnico-racial ou mesmo pela condição de imigrante (xenofobia) o que pode gerar uma carga emocional negativa em relação à cultura e à língua (PEREIRA, 2017; MEDEIROS; ROCHA, 2018). Isso, por vezes, pode interferir na autoestima e motivação dessas pessoas tornando o aprendizado da língua e cultura do país de acolhimento mais difícil.

Amado (2013) se refere a língua como mediadora de conflitos ao falar do trabalho voluntário de acolhimento realizado por instituições não-governamentais como a Cáritas, a Missão Paz, o instituto ADUS e de instituições religiosas. Essas instituições auxiliam com a tradução para o português da língua falada pelos refugiados que chegam ao Brasil e precisam se apresentar na Polícia Federal para o fornecimento de dados. Além disso, segundo a autora, algumas dessas instituições contam com voluntários que sabem inglês, espanhol, francês e se dispõem a ensinar a língua portuguesa através de métodos intuitivos e autodidatas.

Como não há políticas públicas delimitadas que mobilizem professores de língua a ensinar português para imigrantes, muitas vezes, as aulas são ministradas por professores voluntários, sendo que alguns deles não têm sequer formação na área de LE. Entretanto, é inegável que professores conhecedores das teorias de ensino/aprendizagem de línguas sejam os mais adequados a ensinar uma outra língua do que aqueles que não tiveram uma preparação acadêmica (CELANI, 2008; FERREIRA, 1996; ALMEIDA FILHO, 2005).

Portanto, o PLAc é uma especialidade de ensino do português para estrangeiros que defende a criação de um ambiente de ensino afetivamente favorável para a aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados em condição de vulnerabilidade no qual o ensino/aprendizagem está voltado para as necessidades mais urgentes de comunicação.

3. A preparação de professores de PLAc

É inegável a necessidade de preparar professores para atuar no ensino de Português para Estrangeiros (PLE) e suas especialidades como

o PLAc (ALMEIDA FILHO, 2005), pois é possível encontrar professores improvisados sem preparação trabalhando na área. A respeito dessa preparação, Almeida Filho (2005) argumenta que,

para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2 (ALMEIDA FILHO, 2005).

Dessa forma, faz-se necessária a implementação de estudos acadêmicos nas universidades como uma forma de preparar professores de PLE/PLAc. Isso pode acontecer de duas formas de acordo com Ferreira (1996): (1) através de cursos de especialização para docentes que já tem formação em outra língua, e (2) pela inserção de uma disciplina embasadora optativa nos cursos de Letras, que habilite o aluno a ensinar PLE/PLAc.

Além dos dois casos citados, é importante adicionar um terceiro: (3) a criação de cursos gratuitos de PLAc voltados para imigrantes e refugiados, pois grande parte deles não tem condições financeiras de pagar um curso de língua. Um curso como esse serviria então para integrar essas pessoas na sociedade e serviria também como campo prático para a formação de professores e para o desenvolvimento de pesquisas.

Por não haver uma política linguística que direcione a área, surgem então as iniciativas do voluntariado. Dessa forma, o PLAc passa a ser visto, muitas vezes, segundo Lopez (2020), “como uma área de atuação da caridade e não como um campo de trabalho profissional consistente em que se buscaria cunhar uma carreira docente, por exemplo”. Isso tira do Estado brasileiro a responsabilidade no acolhimento desses imigrantes.

É preciso entender que o ensino de línguas é uma profissão que precisa ser respeitada e, portanto, os professores que se dedicam ao trabalho na área precisam ser academicamente preparados ou em formação e devidamente remunerados o que não acontece. Como a área de especialidade de PLAc conta com professores voluntários, estes algumas vezes são improvisados de outras áreas do conhecimento como jornalismo, antropologia, ciências sociais e assim por diante. Isso não é proveitoso para a área nem para os profissionais que nela atuam muito menos para os aprendizes.

4. ProAcolher

O ProAcolher é um projeto de ensino de português para imigrantes e refugiados na cidade de Brasília-DF. Seu início se deu em 2013 por iniciativa da coordenadora, na época, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) e atual professora da Universidade de Brasília (UnB), Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

Desde quando foi criado, o ProAcolher já atendeu mais de 2 mil estrangeiros de várias nacionalidades e línguas diferentes². O projeto funciona atualmente no NEPPE dentro da UnB e não recebe nenhum financiamento do governo para custear gastos com materiais didáticos nem para pagamento dos professores. O mesmo é mantido através de doações e pelos professores, monitores e colaboradores que atuam voluntariamente de forma engajada.

Os professores em geral são alunos graduandos em Letras e pós-graduandos dos programas de Linguística Aplicada (LA) ou Linguística que realizam esse trabalho no decorrer de seus estudos na universidade e quando se formam deixam a vaga para outros voluntários assumir. No entanto, há também “professores” que não têm uma formação em Letras tais como graduandos em relações internacionais, jornalismo, antropologia etc.

Além dos professores, há também monitores que chegam uma hora antes das aulas acontecerem a fim de auxiliar os alunos com dificuldades relacionadas aos conteúdos que são trabalhados em sala de aula e também com dúvidas pessoais que eles trazem sobre gírias, expressões idiomáticas, ditados populares, hábitos culturais entre outras.

Os cursos ofertados pelo ProAcolher acontecem duas vezes por ano durante o período letivo da universidade: primeiro e segundo semestre. Os mesmos são divididos em três níveis denominados: módulo 1, 2 e 3. As aulas acontecem com uma frequência de três vezes por semana no horário da noite com duração de uma hora e quarenta minutos totalizando 60 horas por módulo/nível. O horário da noite foi planejado para atender esse público que em sua maioria trabalha durante o dia todo e só possui tempo de frequentar as aulas a noite.

Além dos cursos, são oferecidas as seguintes oficinas aos alunos: *Conhecendo o Celpe-Bras, Música e Dança Brasileira, Pronúncia: sons do português*, entre outras, que têm a finalidade de ensinar mais sobre a cultura brasileira e agregar conhecimentos além daqueles en-

² Informação disponível em: <<https://bit.ly/3EOdXcj>>. Acesso em: 02 de Mar. de 2020.

sinados nas aulas regulares. Essas oficinas ocorrem geralmente no horário das aulas.

Os novos estrangeiros que chegam para se matricular passam por um teste de nivelamento escrito a fim de serem direcionados para um dos três níveis existentes que são chamados de módulos. No módulo 1, são direcionados os alunos que chegam com muito pouca ou nenhuma capacidade de se comunicar na língua portuguesa, na maioria das vezes recém-chegados ao Brasil. Já no módulo 2, onde pude ter a experiência de lecionar durante dois anos, os alunos, em geral, são capazes de se comunicar razoavelmente bem. Por fim, os alunos do módulo 3 são, em sua grande maioria, aqueles que passaram pelos módulos I e II e que conseguem se comunicar bem.

Como o teste de nivelamento é apenas escrito, avaliando somente as habilidades de ler e escrever, as habilidades de ouvir e falar, muitas vezes, não são consideradas. A dificuldade de se realizar dois testes (o escrito e o oral) no mesmo dia se dá devido à grande quantidade de alunos, suas condições financeiras para se deslocar, e limitações do projeto. Dessa forma, há alguns equívocos na hora de encaminhar os alunos aos devidos módulos. Contudo, os alunos têm a possibilidade de trocar de módulo ainda no início se sentirem dificuldades em acompanhar as aulas no módulo em que foram colocados.

Alguns dos alunos vão às aulas para aprender mais o português, outros vão para conseguir o certificado que é dado ao final de cada módulo do curso. Esse certificado é possivelmente apresentado na Polícia Federal (PF) como um dos requisitos para que eles tenham direito à naturalização, segundo a portaria interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018³.

Apesar de haver um controle sobre o número de alunos inscritos nos cursos, era permitido, durante todo o período letivo, que alunos não matriculados frequentassem as aulas, pois a finalidade é acolhê-los através do ensino da língua. Portanto, havia alunos que entravam no meio do semestre por curiosidade. Contudo, somente aqueles que frequentavam as aulas regularmente e não possuíam uma determinada quantidade de faltas podiam receber o certificado no fim do módulo.

5. O perfil dos aprendizes do ProAcolher

Os aprendizes que chegam ao projeto são muito heterogêneos na idade, nível de escolaridade, país de origem, e experiências de aprendiza-

³ Disponível em: <<https://bit.ly/3q6McaH>>. Acesso em: 11 de Jun. de 2020.

gem de línguas. Para ser mais específico, uma das turmas na qual lecionei, a turma de módulo 2 do primeiro semestre de 2019, era composta por 16 alunos, todos do sexo masculino, com idades entre 20 e 48 anos.

Os nove países de origem com os respectivos números de alunos eram os seguintes: Síria, 3; Paquistão, 6; Benin, 1; Congo, 1; Gana, 1; Togo, 1; Haiti, 1; Bangladesh, 1 e Venezuela, 1. Nove desses alunos afirmaram que falavam duas ou mais línguas, sendo o português uma terceira ou quarta língua para eles. Assim, fica claro que esses aprendizes já possuem experiência em aprender línguas, o que pode facilitar a aprendizagem de uma nova, no caso, o português.

Nesse mesmo grupo, quatro alunos estavam há 1 ano ou menos no Brasil, nove deles já estavam há 4 anos ou mais, dois moravam aqui há 10 anos, e um tinha menos de 2 anos. Através desses dados, e da minha experiência, é possível afirmar que há alunos que residem há anos no Brasil e ainda não sabem da existência do projeto e há aqueles que chegam ao país e logo tomam conhecimento do projeto através de amigos ou familiares, passando assim a frequentar as aulas.

Em relação ao motivo que os trouxe ao Brasil, alguns falam que vieram para trabalhar, estudar e recomeçar a vida, outros vieram a passeio e resolveram ficar, além daqueles que vieram na condição de refugiados fugindo de guerras. Na tabela 1 abaixo, são apresentadas essas informações:

Tabela 1: Perfil dos aprendizes do módulo 2.

| | |
|--------------------------------|---|
| Número de alunos | <i>16 alunos.</i> |
| Idade | <i>Entre 20 e 48 anos.</i> |
| Sexo | <i>Masculino.</i> |
| Tempo de permanência no Brasil | <i>Um ano ou menos, 4 alunos; quatro anos ou mais, 9 alunos; Dez anos, 2 alunos; menos de dois anos, 1 aluno.</i> |
| Motivo da vinda ao Brasil | <i>Estudar, trabalhar, passear, fugir de guerras.</i> |
| Nível de escolaridade | <i>Ensino médio, 3 alunos; graduação, 4 alunos; e mestrado, 1.</i> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados dos alunos apresentados neste trabalho foram obtidos através de uma atividade e de um questionário aplicado na turma ao final do curso, no qual os alunos autorizaram a divulgação dos resultados resguardando suas identidades. A última informação apresentada

na tabela 1 foi obtida através de uma atividade de escrita realizada em sala de aula, por isso, não há a quantidade exata de alunos pertencentes a determinado nível de escolaridade, pois apenas 8 alunos mencionaram essa informação. Contudo, isso representa 50 por cento da turma, ou seja, uma quantidade considerável de alunos.

Um dos pontos positivos sobre a experiência de ensinar PLAc foi poder conhecer a realidade dos imigrantes e ajudá-los através do ensino da língua portuguesa, além disso, pude colocar em prática meus conhecimentos acadêmicos. Durante as aulas, era impressionante o interesse que eles tinham em aprender o português, por vezes, questionando o porquê de se usar determinadas estruturas gramaticais e expressões populares como o *pois é*, *pois não*, *né* e assim por diante.

Já um dos desafios que enfrentei estão relacionados com o fato de alguns aprendizes chegarem bastante cansados na aula, pois trabalhavam o dia todo, o que comprometia a aprendizagem. Outro desafio foi a diferença significativa de idade entre os aprendizes, o que tornava desafiador propor atividades e estratégias de ensino que abrangessem o gosto de cada um. Os aprendizes mais velhos tinham mais dificuldades de responder as atividades propostas, dessa forma era dado mais tempo a eles. Já aqueles que sabiam mais de uma língua tinham mais facilidade e desenvoltura para responder as atividades e se comunicar na língua portuguesa. Outra coisa que pude notar foi que os alunos gostavam muito de compartilhar informações sobre seu país de origem durante as interações propostas em sala de aula.

Além da heterogeneidade em relação a idade, nacionalidade, nível de instrução etc., características fortes das turmas desta especificidade do ensino de línguas, pude notar que os alunos falantes da mesma língua se reuniam em grupos e se ajudavam tanto dentro quanto fora da sala.

6. Considerações finais

Ao longo do trabalho, foi apresentado o conceito de PLAc que está diretamente ligado aos processos migratórios e a urgência do aprendizado do português. Além do mais, mostrou-se o funcionamento de um curso nessa modalidade bem como as características dos alunos, professores, das aulas e dos materiais didáticos nele utilizados.

Através da experiência com o ensino de PLAc, foi possível conhecer a realidade dos alunos imigrantes e refugiados, os problemas pelos quais eles têm passado, e os motivos que os fizeram escolher o Brasil

como destino. Além disso, pude colocar em prática meus conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação acadêmica sobre ensinar e aprender línguas contribuindo, assim, tanto para o aprendizado desses alunos quanto para meu crescimento pessoal e profissional.

Apesar de haver professores engajados que se dispõem a dar aulas voluntariamente de português para esses estrangeiros, não podemos contar somente com a boa intenção dessas pessoas. Precisamos de uma política de ensino de línguas voltada para essa área, assim como investimentos do estado para pagar os professores em formação nas universidades e demais envolvidos nesse trabalho, pelo menos como uma forma de bolsa de pesquisa. Essas medidas são necessárias para que esses imigrantes sejam inseridos na sociedade através da língua e para que não se transformem em um problema social maior.

7. Referências

- ACNUR. *Refúgio em Números*. 4 ed. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3qlkSFZ>> Acesso em: 23 maio 2020.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3bIgiN6>>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- AMADO, R. S. *O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados*. Revista SIPLÉ, v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.siple.org.br/revista>>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. *A Língua que Acolhe Pode Silenciar? Reflexões sobre o Conceito de Português como Língua de Acolhimento*. Revista x, Curitiba, vol. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.
- CABETE, Marta. *A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe*. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2)–Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. *Migração e Refúgio no Brasil*. Relatório Anual 2019. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Vilson J. Leffa (Org.). *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23- 43.
- COSTA, E. J; SILVA, F. C. *Legislação Migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e lingua(gem)*. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 14 – n. 23 – 2º Semestre – 2018.
- FERREIRA, I. A. *O Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua/Estrangeira no Contexto do Mercosul*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp. 1996.
- GROSSO, M. J. R. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

- IMDH. *Instituto Migrações e Direitos Humanos*. Glossário. 2014. Disponível em: <<https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.
- LOPEZ, A. P. *O Professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização*. Fólio – Revista de Letras: Vitória da Conquista. v. 12, n. 1 jan. /jun. 2020.
- MEDEIROS, L. C. G; ROCHA, T. G. P. *Imigração e Eficácia dos Direitos Fundamentais quanto à Xenofobia: análise do caso brasileiro*. Universidade Federal de Uberlândia. Trabalho de Conclusão de Curso. 2018.
- PEREIRA, G. F. *O Português como Língua de Acolhimento e Interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Cadernos de Pós-Graduação em Letras. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017.

A emancipação social por meio do texto literário em inglês

Camilla Karen Menezes e Silva¹
Epaminondas de Matos Magalhães²

Resumo: No mundo globalizado no qual estamos inseridos, o aprendizado da língua inglesa se tornou prioridade. Seu estudo no ensino regular brasileiro ainda é caracterizado, principalmente, pelo foco nos aspectos gramaticais. A leitura, muitas vezes, é praticada com esse fim. Assim, com o intuito de discutir sobre um ensino de língua adicional voltado, também, para a formação do sujeito na sua completude e para o desenvolvimento da consciência crítica com foco na emancipação, este estudo propõe o ensino de inglês através dos textos literários. A maioria dos alunos das escolas públicas vivem em situações de fragilidade. O uso do texto literário em inglês pode auxiliar esses alunos a aprimorarem a criticidade e a reflexividade sobre suas realidades, resultando em ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida. Este trabalho é de cunho qualitativo e realizado a partir dos estudos teóricos sobre o assunto. Sugerimos o poema, como um dos gêneros textuais, cujas características propiciam um ensino de inglês direcionado para a humanização e emancipação.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Literatura; Emancipação Social.

1. Introdução

As sociedades contemporâneas, permeadas pelos avanços tecnológicos, requerem que os sujeitos conheçam diversos saberes, como o aprendizado de uma língua adicional, sobretudo a língua inglesa pelo seu caráter global, para serem bem-sucedidos. O processo de ensino-aprendizagem dessa língua, nas escolas públicas brasileiras, ainda é

¹ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT/UNIC). E-mail: camillaiana@gmail.com

² Doutor em Letras – Teoria da Literatura – (PUC/RS). Professor no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

caracterizado pela centralidade nos aspectos gramaticais da língua, com foco no desenvolvimento da competência comunicativa. Com o objetivo de fomentar a mudança de olhar em relação ao ensino de línguas adicionais, propomos com este estudo o ensino de língua inglesa através de textos literários, com o intuito de, não somente, o aprendizado sistemático da língua, mas ampliando para a formação do aprendiz, auxiliando na emancipação social desses educandos.

As discussões aqui apresentadas justificam-se pela necessidade de difundir, principalmente entre os professores de línguas adicionais, a relevância de um ensino voltado para a emancipação dos aprendizes, os quais vivem em contextos de fragilidades sociais, tendo como auxílio os textos literários. Este é um estudo realizado com abordagem qualitativa, cujos procedimentos foram gerados, a partir de estudos teóricos sobre o objeto de estudo (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Apresentaremos, inicialmente, apontamentos sobre a leitura nas aulas de línguas adicionais, com base nos estudos de autores como Kleiman (1992), Lajolo (1986), Leffa (2016) e Tomitch (2009). Em seguida, discutiremos sobre a importância do texto literário no ensino de língua inglesa à luz dos estudos de Cândido (2011; 1996), Compagnon (2009), Eagleton (2006) e Lazar (1993). E por fim, relacionaremos, dialogicamente, o ensino da língua inglesa através da literatura com a emancipação social dos aprendizes, subsidiado pelos estudos de Freire (1987), Jordão e Fogaça (2012), Mattos e Valério (2010).

Sugerimos, durante as discussões, o uso do gênero textual poema como elemento potencializador da práxis defendida nesta investigação. Os apontamentos aqui realizados não são receitas prontas e acabadas, mas caminhos possíveis para o aprimoramento das nossas atuações como educadores e sujeitos sociais.

2. A leitura no ensino de línguas adicionais

Estudar uma língua adicional pressupõe o contato com textos. No ensino básico regular, esses textos, em sua maioria, estão presentes nos livros didáticos e estão muito distantes da realidade do estudante. Embora a leitura seja uma das habilidades mais desenvolvidas no ensino de línguas adicionais, a sua prática é voltada para o ensino sistemático da língua. Contudo, a leitura está além da decodificação de símbolos ou do reconhecimento de estruturas gramaticais e extração de significados. A leitura em línguas adicionais é aqui entendida como um processo cognoscível de construção de signifi-

cados (LEFFA, 2016), interferindo na formação do leitor como ser individual, social e político.

Compreendendo a leitura como prática social que permite colocar em ação crenças, valores e culturas (KLEIMAN, 1992), seu exercício deve ser encarado de forma holística. Por meio da leitura, na língua-alvo, o indivíduo tem contato com outras culturas, permitindo-o ampliar seus conhecimentos culturais e refletir sobre sua própria cultura. Dessa forma, o leitor desenvolve sua capacidade de “analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir de outros povos, enriquecendo a sua formação” (BRASIL, 2000, p. 30). Por conseguinte, sua atuação como cidadão passa a ser mais respeitosa e ética.

Segundo Lajolo (1986), nenhum texto foi criado para servir de dissecação e análise, mas sim para fazer sentido para o leitor. Para a autora, o texto nasceu como resultado de um trabalho individual do autor, cuja função acontece na leitura individual do leitor, dessa maneira, o texto consegue resguardar seu significado maior. É nessa interação significativa com o texto em língua adicional que o sujeito vai (re)definindo sua própria identidade. A identidade está em constantes transformações e, geralmente, ela é percebida quando em contato com outras culturas (BAUMAN, 2005). No encontro com as diferentes culturas, que o texto em língua adicional pode proporcionar, o leitor conhece novas formas de viver, pensar e agir, assim, vai ampliando seus horizontes de expectativas rumo às escolhas mais sólidas e assertivas.

No estudo do texto em língua adicional, o aprendiz expande o seu arcabouço linguístico e percebe que os vocabulários na língua estudada só fazem sentido se estiverem inseridos em um contexto. Dessa maneira, no ato comunicativo, o sujeito faz escolhas de acordo com as situações apresentadas. A sua atuação nos diferentes discursos se torna mais autônoma. Nesse sentido, a aprendizagem através dos textos proporciona ao estudante maior autonomia, pois os significados de um texto não estão previamente estabelecidos como uma regra gramatical (LIMA, 2009). Essa autonomia é expandida nas escolhas que o leitor faz dos textos que deseja ler. Após um contato constante com textos em língua adicional, o aprendiz autonomamente passa a ler textos sobre os assuntos que mais lhe interessam, aumentando o seu nível de conhecimento, visto que, muitos textos/obras não estão traduzidos na língua portuguesa. Inevitavelmente, essa autonomia desenvolvida

através da leitura, auxilia na aprendizagem, isto é, na “criação de algo novo, de progresso e avanço” (LEFFA, 2016, p. 302).

Todos esses aspectos sobre a leitura em língua adicional, somente são possíveis de serem colocados em prática com a mediação e orientação do professor. Primeiro, é necessário que seja feito um planejamento bem estruturado e com objetivos claros. Segundo a escolha do texto, é muito importante para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. O texto em língua adicional deve estar de acordo com o nível linguístico dos aprendizes, o assunto tem que estar relacionado com os contextos de vivência e interesses dos alunos, o gênero textual precisa estar entrelaçado com os objetivos, entre outros. E terceiro, o professor necessita ser um bom leitor e acreditar que a leitura pode ser potencializada nas aulas de línguas (LAJOLO, 1986).

Tomitch (2009), através dos seus estudos sobre a leitura nas aulas de língua adicional, sugere, além dos conhecimentos das estratégias de leitura, três momentos básicos para serem seguidos durante o uso de textos nas aulas:

- (1) **Pré-leitura:** É o momento antes do contato com o texto, no qual o professor objetiva envolver os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o assunto que será estudado no texto, auxiliando, também, na familiarização com o tema.
- (2) **Leitura:** É a etapa que o leitor interage com o texto efetivamente. Os direcionamentos servem como “guia” para a construção dos sentidos a partir do texto. As atividades propostas precisam ser desafiadoras, mas possíveis de serem realizadas.
- (3) **Pós-leitura:** O objetivo dessa fase é propiciar uma relação dialógica entre o que foi estudado e a vida dos estudantes. É o momento, no qual eles dão significados para o aprendizado e criam novos conhecimentos.

Como professora de língua inglesa, observo que o texto nessa língua é visto pelos alunos como algo impossível de ser lido. Eles, muitas vezes, não se sentem capazes de compreender o que está escrito, além de não conseguir realizar qualquer tipo de interpretação. A leitura em língua adicional precisa deixar de ser um “monstro” para os estudantes da escola regular. O aluno deve ser exposto, com frequência, aos textos na língua-alvo, a fim de habituar o aprendiz com esse tipo de texto, auxiliar no desenvolvimento das estratégias de leitura e mostrar que a leitura em uma outra língua, pode ser agradável. Em outras palavras, quanto mais o aluno ler na língua adicional, mais esse processo será menos doloroso e significativo.

3. O texto literário nas aulas de língua inglesa

O uso de textos literários nas aulas de inglês corresponde a um processo significativo no aprendizado dos alunos, porém muito desafiador. A literatura é um elemento que auxilia no desenvolvimento linguístico da língua-alvo, de maneira prazerosa e agradável, estimula a criatividade, motiva e enriquece o processo de formação dos estudantes. As potencialidades da literatura, juntamente com o ensino de língua inglesa, tornam o aprendizado da língua mais profundo, isto é, além de aprender a agir na língua estudada, os aspectos psicológicos, emocionais e reflexivos são aprimorados. Contudo, o professor mediador deve estar atento aos detalhes dos procedimentos de inserção do texto literário nas aulas de língua inglesa.

Sendo assim, a literatura é vista como manifestação universal de todos os seres atemporais, pois representa todas as criações poéticas, ficcionais e dramáticas de um povo, desse modo, a literatura corresponde a uma necessidade coletiva, na qual a sua satisfação é um direito (CANDIDO, 2011). Se observarmos mais amplamente, vivemos a literatura o tempo todo, seja por meio da música, dos “causos”, das obras de ficção, das histórias infantis, enfim, estamos rodeados por manifestações artísticas e literárias. Nesse contexto, a presença da literatura na educação é fundamental para a manifestação de quem nós somos e viremos a ser. “Quanto mais nos afastamos da rica interioridade da vida pessoal, da qual a literatura é o exemplo supremo, mais descolorida, mecânica e impessoal se torna a existência” (EAGLETON, 2006, p. 297).

Compagnon (2009) defende a leitura de textos literários nos contextos escolares por ter a capacidade de instruir através do deleite e da moralidade, por contribuir para a liberdade e responsabilidade dos indivíduos, por contestar a submissão ao poder e por enriquecer a linguagem. No ambiente escolar, a leitura literária fomenta a imaginação, permitindo com que os leitores pensem em novos caminhos de resolução de problemas, bem como, no vislumbre do que eles desejam alcançar. Segundo Zilberman (2008), o texto literário apresenta um mundo que, embora distante do habitual, conduz o aprendiz a refletir sobre sua realidade e aprender novos conhecimentos. Um dos papéis mais incríveis da literatura, de acordo com Antonio Candido (2011), é o de humanizar. Para o autor, a humanização significa a manifestação de aspectos essenciais do ser humano, como o ato de refletir, a aquisição de saberes, o aperfeiçoamento do humor, o afinamento das

emoções, o cuidado com o outro e a sensibilização em face da complexidade humana. Assim, a literatura nos humaniza, dando forma aos nossos sentimentos, nos liberta dos transtornos do mundo e nos ajuda a lidar com as vicissitudes cotidianas.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade da presença da literatura nas aulas de língua inglesa. Dessa maneira, Lazar (1993) defende o uso de textos literários no ensino de línguas por três, principais, razões:

- (1) Por ser material motivador: Através da literatura, os alunos são expostos a temas complexos e a uma linguagem inesperada, fazendo-os relacionar todo esse universo relevante e significativo com suas próprias vidas.
- (2) Por permitir ter acesso a conhecimentos culturais: Os aprendizes têm contato com aspectos culturais da língua que está sendo estudada. Os textos literários em inglês refletem a riqueza e diversidades existentes no mundo.
- (3) Por encorajar a aquisição da língua: A literatura pode ser um estimulante para o aprendizado da língua, pois proporciona contextos significativos e memoráveis no processo de aprendizado e interpretação da nova língua. A leitura literária possibilita múltiplas inferências, assim, os alunos têm contato com diversos significados, aprimorando sua competência linguística. Ademais, por meio do estudo com esses textos, os aprendizes podem compartilhar seus sentimentos e opiniões, além de intensificar o aprendizado da língua inglesa.

Percebe-se que é notório o poder que a literatura tem em enriquecer e potencializar as aulas de inglês. Entretanto, nós professores de línguas não fomos ensinados a como usar o texto literário para além do ensino da gramática (HALL, 2015). Por isso, todo esse processo de incorporação é desafiador e penoso. Como mencionamos anteriormente, o professor deve escolher textos que possam envolver os alunos, com debates e discussões sobre temas que alarguem suas perspectivas em relação à existência e aos aspectos sócio-políticos. Utilizar esses textos não esporadicamente e com uma metodologia que seja interessante e atual para o aluno. O propósito não é desenvolver no aprendiz somente a competência linguística ou literária, mas aglutinar ambos com foco no desenvolvimento do aluno na sua totalidade. Infelizmente, a formação do professor de línguas, ainda é baseada na visão de transmissão de conhecimentos, sobretudo do sistema estrutural da língua, e não nos princípios organizadores e significantes da práxis

(CELANI, 2008). Dessa maneira, precisamos continuar a construção do conhecimento através de formações continuadas, a fim de assegurar o direito do aprendiz de se desenvolver na sua totalidade.

4. O texto literário em inglês e a emancipação social

O mundo contemporâneo vem apresentando diversos avanços, sobretudo nas áreas que envolvem as tecnologias digitais. Contudo, as mudanças na qualidade de vida da maioria da população acontecem a passos muito lentos. A sociedade brasileira ainda sofre com a violência, a opressão, as desigualdades, o preconceito e a subjugação. Os estudantes das escolas públicas do ensino básico do Brasil estão, na sua maioria, imersos em um contexto de vulnerabilidade. Para eles, é uma situação quase que imutável. Nesse sentido, defendemos um ensino de língua inglesa, através da literatura, que auxilie esses aprendizes a transmutarem suas perspectivas na esperança de um futuro melhor.

A educação deve ser libertadora, pois é assim que os indivíduos se percebem capazes de ir além de si mesmos e que olham para frente, a quem o fatalismo perde seu lugar pelo desejo de transformação (FREIRE, 1987). Esse olhar em relação à educação é subsidiado pela criticidade. O pensamento crítico precisa permear as aulas de línguas com o objetivo de desenvolver nos aprendizes a reflexividade, não somente sobre a língua, mas, também, sobre a sua atuação como cidadão. O ensino, com foco na criticidade, conduz o aluno a questionar tudo o que o cerca e fazer suas escolhas consciente das consequências, que afetam o individual e o coletivo. Desse modo, o texto literário em inglês deve ser encarado pelo professor como força motivadora do letramento crítico.

Assim, no letramento crítico a língua é vista como prática social e seu principal objetivo é o desenvolvimento da consciência crítica através do texto. De acordo com Mattos e Valério (2010), no letramento crítico a língua assume uma característica libertadora, visto que é por meio do olhar crítico sobre os significados imersos nos discursos e a construção de significados alternativos, que há o desenvolvimento do cidadão consciente. Os textos literários em inglês, à luz do letramento crítico, devem auxiliar os alunos a identificar e compreender as regras linguísticas, socioculturais e discursivas de um texto, a fim de se sentir pertencente a qualquer contexto. “Portanto, somente a sala de aula democrática e humanizada poderia suscitar as reflexões preconizadas pelo letramento crítico [...]” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141).

No ensino de língua inglesa, o texto literário pode ajudar no desenvolvimento e aprimoramento da consciência crítica dos aprendizes. A leitura literária em inglês, pode conduzir o aprendiz para a percepção de que seu papel social transformador, pode ser colocado em prática. A leitura desses textos, vai conduzi-lo a questionar seus conceitos e aqueles propostos pelo texto, assim, conseguirá ser capaz de se enxergar como sujeito crítico, cujo poder de ação no mundo se ampliou (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Os aprendizes, ao praticarem a criticidade nas aulas de inglês, conseguirão com mais facilidade contestar as formas opressoras de poder, não se permitindo serem subjugados e discriminados, além de construir suas vidas através do respeito e diálogo.

Assim sendo, com o intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa com foco na emancipação social, sugerimos a utilização do poema como gênero textual literário. Os poemas, de maneira geral, são textos mais curtos, os quais facilitam a aproximação do aprendiz com um texto em língua inglesa, constituindo-se em material autêntico, contribuindo para o contato do leitor com diferentes culturas, seus vocabulários polissêmicos, ampliando o nível linguísticos dos alunos e possibilitando discussões e debates sobre diversos assuntos. Os aprendizes conseguem, através do poema, expressar seus sentimentos, seus anseios, suas crenças, seus medos, e expectativas, e ampliarem suas visões sobre conhecimentos que nunca tinham tido contato antes. Candido (1996) esclarece que o texto poético é uma maneira suprema de exercício criador, por permitir profundas intuições e acesso a um universo extraordinário de expressividade.

4.1. *Sugestões de poemas*

Este estudo é de cunho qualitativo, pois preocupou-se com questões da realidade que não podem ser reduzidas à uma representatividade numérica, objetivando compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Realizamos um levantamento de referências teóricas acerca do objeto de estudo, a fim de reunir informações necessárias para alcançar o objetivo aqui proposto, caracterizando esta pesquisa como bibliográfica.

Com o objetivo de auxiliar no aprimoramento das aulas de língua inglesa através dos textos literários, sugerimos alguns poemas que podem servir como elemento de aprendizagem e de transformação dos

aprendizes da língua-alvo. A escolha desses poemas foi baseada nos seguintes critérios: nível básico linguístico; tamanho curto; vocabulário de fácil compreensão; temas relacionados à emancipação social. Nesse sentido, propomos os poemas a seguir:

- (1) Poema *Oppression*³ de Langston Hughes (1921) — O estudo desse texto possibilita o despertar do senso crítico acerca dos diversos tipos de opressões, além de sugerir maneiras de emancipação diante das ações opressoras.
- (2) Poema *We Wear the Mask*⁴ de Paul Laurence Dunbar (1896) — Através desse poema, os aprendizes poderão discutir e refletir sobre discriminação e repressão, e o uso de “máscaras” sociais para ocultar os sofrimentos. Ademais, o texto possibilita reconhecer e adquirir vocabulários arcaicos na língua inglesa.
- (3) Poema *Sonnet to Liberty*⁵ de Oscar Wilde (1881) — Nesse texto, professor e alunos podem aprimorar os conceitos sobre liberdade. As ações pedagógicas, envolvendo a leitura, podem estar centradas sobre a importância da liberdade alcançada através da criticidade e responsabilidade.
- (4) Poema *Still I Rise*⁶ de Maya Angelou (1978) — O poema é intensamente motivador, pois demonstra que, mesmo diante das vicissitudes e aprisionamentos que a vida possibilita, os sonhos e desejos são maiores e podem ser conquistados.

Seguindo as sugestões de Tomitch (2009) sobre o uso do texto na sala de aula, propomos aos professores de língua inglesa, ao utilizarem os poemas recomendados, as seguintes ações:

- (1) **Pré-leitura:** O educador poderá utilizar vídeos ou imagens sobre os tópicos e dialogar sobre os mesmos, a fim de trazer à tona os conhecimentos prévios dos aprendizes e ambientá-los sobre o assunto.
- (2) **Leitura:** Nesse momento, o professor poderá organizar a turma em grupos menores e orientar os alunos sobre a tradução dos poemas, bem como a leitura dos textos. Os aprendizes poderão discutir com o grupo maior sobre os aspectos que chamaram mais a atenção, as dificuldades encontradas, a relação que fazem da leitura com as suas rotinas, entre outros.

³ Opressão (tradução nossa).

⁴ Nós usamos a máscara (tradução nossa).

⁵ Soneto para a liberdade (tradução nossa).

⁶ Ainda assim eu surgirei (tradução nossa).

Logo após, o educador explanará sobre os aspectos linguísticos, culturais e sociais que os poemas possibilitam.

- (3) **Pós-leitura:** Nessa fase final, o professor poderá sugerir a produção de poemas em inglês pelos estudantes, sobre os mesmos temas estudados, para serem publicados em meios digitais ou no próprio ambiente escolar.

Todas as ações pedagógicas com os poemas em inglês com foco na emancipação resultarão no desenvolvimento da reflexividade e criticidade dos envolvidos. O envolvimento dos aprendizes com os textos resultará em uma tomada de consciência a respeito do poder de transformação que todos possuem na sociedade na qual vivemos.

5. Considerações finais

Nos dias atuais, o aprendizado do inglês como língua adicional, corresponde a uma necessidade. Este ensino nas escolas brasileiras de ensino básico, ainda é visto, pelos profissionais da área como mero desenvolvimento da competência comunicativa. Verificamos por meio deste estudo, que todo o processo de ensino-aprendizado de inglês, pode ser ampliado e potencializado, através do uso de textos literários na língua estudada. A leitura de textos literários em inglês possibilita o aprendizado da língua, bem como a ampliação da consciência crítica dos aprendizes de forma agradável e efetiva. Por meio desses textos, o aluno tem contato com outras culturas, fortalece e transforma a sua identidade, reflete sobre si e o outro, expressa seus sentimentos e fortalece sua autonomia. Nesse estudo da língua, juntamente com a literatura, o aprendiz é motivado e percebe, que é capaz de transformar a sua própria realidade, que parece inexorável.

Sabemos que a incorporação do texto literário nas aulas de inglês é desafiadora para o professor. Contudo, realizar um planejamento bem estruturado, com objetivos claros e concisos, ter atenção na escolha dos textos de acordo com o grupo de alunos, ser um bom leitor e acreditar na mudança por meio da leitura, são ações basilares as quais poderão resultar em um ótimo trabalho. Sugerimos, também, a utilização do gênero textual poema, pois são textos curtos, cuja linguagem na língua adicional é mais acessível e por possibilitar diversas inferências, significações e discussões. Através do texto literário, o professor poderá mediar o conhecimento rumo à prática do letramento crítico, formando não só bons falantes de inglês, mas bons cidadãos do mundo.

Concluimos este estudo acreditando que é possível aprimorar o aprendizado de língua inglesa através dos textos literários, além de auxiliar no desenvolvimento da qualidade de vida dos alunos que vivem em situações vulneráveis, pois a reflexividade é o primeiro passo para a emancipação social.

6. Referências

- ALVES, Rubem. *A Pedagogia dos Caracóis*. Campinas, SP: Verus, 1933.
- BAUMAN, ZYGMUNT. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3nUxEbv>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CELANI, Maria Antonieta. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2YgHsDP>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HALL, Geoff. *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Critical Literacy in the English Language Classroom. *D.E.L.T.A*, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3BOSduO>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 1992.
- LAJOLO, Marisa. O Texto não é Pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em Crise na Escola: As alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LAZAR, Gillian. *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. UK: Cambridge University Press, 1993.
- LEFFA, Wilson J. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas-RS: Educat, 2016.
- LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e Discurso no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: Lacunas e Interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3q6OuXI>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição de Leitura em Língua Inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

A hegemonia da língua inglesa no ensino mediado pelas tecnologias

Considerações acerca dos estudos críticos da linguagem

Valdemir Melo de Souza¹
Ana Carolina Cordeiro Viana²
Antonio Henrique Coutelo de Moraes³

RESUMO: A tecnologia tem mediado as interações em várias esferas da sociedade, dentre elas, a língua, uma vez que a necessidade de ler, escrever e interagir com os dispositivos digitais acaba passando por ela. Desse modo, cabe fazer um recorte sobre a relação entre a língua inglesa — que possui *status* sedimentado como língua franca —, e o papel da tecnologia como um dos principais veículos de manutenção de seu *status* hegemônico. Conforme os apontamentos de Gramsci (1971), a hegemonia se caracteriza como domínio exercido pelo poder de um determinado grupo sobre os demais, baseado não em força, mas sim no consenso, e é um debate bastante presente nos estudos da Linguística Aplicada Crítica e da Análise do Discurso Crítica. Dentro dessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar a hegemonia da língua inglesa que se reflete no ensino virtual mediado pelas tecnologias. Para tanto, serão utilizados os aportes teóricos de Moita Lopes (2003), Pennycook (2004) e Rajagopalan (2015) para entender este fenômeno e suas implicações no ensino, e também estudiosos de outras áreas como Phillipson (1992). No

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP E-mail: valmelosouza@yahoo.com.br

² Mestranda em Ciências da Linguagem Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP. E-mail: ana.2021600041@unicap.br

³ Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP. E-mail: antonio.moraes@unicap.br. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

campo da Análise do Discurso Crítica, serão utilizados majoritariamente os estudos de Fairclough (2001), assim como apontamentos de Resende e Ramalho (2019). Os procedimentos metodológicos se caracterizam essencialmente por uma pesquisa de caráter bibliográfico. Os resultados preliminares mostraram-se promissores, subsidiando um ensino de língua de forma reflexiva. A relevância deste estudo se configura em um trabalho com a tecnologia, contribuindo com a formação de cidadãos conscientes.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Linguística Aplicada Crítica; Análise do Discurso Crítica; Tecnologias.

1. Introdução

A história mostra a dominação linguística como um fruto da conquista de vários povos durante as batalhas. Ao vencer uma guerra, o vitorioso subjuguava o vencido política e economicamente aos seus interesses. A língua era um dos principais elementos imposto a nação derrotada, apresentando-se como um instrumento fundamental no processo de dominação. Isso aconteceu com várias nações ao longo da existência humana, a exemplo da Península Ibérica que foi conquistada pelos Romanos (BASSETTO, 2001). O início da formação do povo brasileiro não foi diferente, sendo marcado por lutas e conflitos aos quais o conquistador português impôs o seu idioma como oficial (DOMINGUES, 2001).

No período da segunda guerra mundial, a emergência de se aprender ou ensinar a língua inglesa (doravante LI) parecia ser um caminho rápido e eficaz de se comunicar com os inimigos ou os aliados com motivações simplesmente militares. Nesse contexto, a Linguística Aplicada (doravante LA) teve um papel importante no ensino do inglês. Entretanto, como afirma (GRABE, 2010) o entendimento da LA como aplicação da linguística ainda era bastante forte. O método áudio-lingual, utilizado naquela época, deixou contribuições consideráveis no ensino de línguas que possivelmente com o passar dos anos foi aperfeiçoado, influenciando novos métodos no ensino, especificamente, no ensino do inglês.

Entretanto, a hegemonia de um idioma não surge especificamente por interesses militares, mas por inegáveis questões socioeconômicas, culturais e políticas. Ao falar sobre a ascensão da LI, o professor e pesquisador Robert Phillipson apresenta o fenômeno do imperialismo linguístico, definindo-o como uma “dominação do inglês afirmada e perpetuada pela construção e contínua reconstrução de desigualdades

estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (PHILLIPSON, 1992, p. 47).

Embora o imperialismo linguístico precise ser analisado de forma mais profunda à luz de estudos recentes, é inegável o crescimento do inglês, sendo considerada a língua mais falada no mundo. Contemporaneamente, a ampliação dos estudos da LI tem ocorrido por meio das novas alternativas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Com a chegada da internet⁴ e a evolução rápida da tecnologia, plataformas como a do *YouTube*⁵ (BURGESS; GREEN, 2009) tem sido utilizada para promover o ensino do inglês através de seus canais na *web*.

Uma vez que a língua está presente nas relações humanas, o cenário e as circunstâncias de seus usos são diversos ao longo da história. Mas, o que subjaz a hegemonia do idioma permanece sendo a estreita relação entre língua e poder (BAGNO, 2012). Sobre isso, Dua (1994) também comenta afirmando que

É necessário perceber que a língua está basicamente envolvida com classe, poder e conhecimento. A não ser que as classes emergentes [...] se organizem contra a hegemonia dos países centrais e lutem por um arranjo diferente de poder e conhecimento, elas contribuirão [...] para a marginalização de suas línguas e culturas. Elas trairão, assim, a causa do renascimento linguístico e cultural e o destino da humanidade (DUA, 1994, p. 133).

A estreita relação entre língua e poder perpassa, muitas vezes, pelo ensino do idioma por meio de aspectos culturais, ideológicos e até políticos. Tais aspectos estão geralmente velados, o que demanda, por parte do professor de línguas, uma postura reflexiva durante o ensino. Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a hegemonia da LI que se reflete no ensino virtual mediado pelas tecnologias.

O estudo está dividido em quatro seções. Após a introdução, é feita a fundamentação teórica com uma breve consideração do ensino do inglês na escola pública, a metodologia com algumas considerações acerca da hegemonia da língua inglesa e o no ensino mediado pelas tecnologias. Por fim, as considerações finais.

⁴ Nesta pesquisa também utilizaremos a sigla *web* para se referir a internet.

⁵ Site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet.

2. Fundamentação teórica

Como anteriormente exposto, a língua inglesa atualmente possui grande destaque social, sendo alçado a *status* de língua franca, o que sugere que seu domínio é ideal para o acesso a melhores oportunidades na educação, mercado de trabalho, contato com pessoas de vários países por meio de mídias sociais e até o acesso cultural por meio de tecnologias como celulares e computadores. É consenso que o cidadão *bilíngue* é tido como *cidadão do mundo*, e que a língua inglesa tem o poder de intermediar esse contato do falante com diversas culturas e pessoas, ainda que não falantes nativos de língua inglesa. Esse consenso foi introduzido na sociedade por forças econômicas e políticas sem o uso de coerção, mas sim pelo consenso, entendido como hegemonia.

Para Fairclough (2016), a ideia de hegemonia se harmoniza com aquela entendida por Gramsci, como um conceito particular de poder que é exercido por meio do consenso em vez da força. Esse poder, no entanto, sempre está em um equilíbrio instável, o que exige constantes alianças e entre classes e poderes dominantes – classificado por Fairclough como *luta hegemônica* – esse fino equilíbrio depende de se estabelecer, e sustentar liderança moral, política e intelectual na vida social, o que, segundo Eagleton, pode ser assegurado pela “difusão de uma visão de mundo particular pela sociedade como um todo, igualando, assim, o próprio interesse de um grupo em aliança com o da sociedade em geral” (1997, p. 108 *apud* VIEIRA; RAMALHO, 2016, p. 26).

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a hegemonia de língua de prestígio, tratada como franca era a Língua Francesa, a qual com o tempo seu *status* foi transferido à LI. Essa hegemonia da LI também se traduz nas novas metodologias, modelos de sala de aula e como essas inovações podem ser uma ferramenta que auxilie o aluno a se soltar no mundo, ou apenas como uma forma tecnológica de dominação de uma cultura hegemônica.

Para analisar esse fenômeno, o estudo da linguística aplicada crítica (doravante LAC) mostrou-se pertinente em pesquisas que tratam da hegemonia da LI no ensino mediado pelas tecnologias, da mesma maneira que aponta possíveis caminhos para trabalhar com esse ensino de forma crítica. Nesse campo de trabalho, pesquisadores como (MOITA LOPES, 2003; PENNYCOOK, 2004; RAJAGOPALAN, 2015), apresentam valiosos estudos sobre a linguagem, bem como as relações de poder que envolvem a hegemonia de uma língua e suas implicações em diversos contextos, especialmente, o tecnológico.

As questões políticas, ideológicas e de poder que subjazem o ensino de língua contribuem para a manutenção hegemônica, sendo de suma importância observar como essas forças agem e perpassam durante o processo de aprendizagem que tem sido mediado pelos artefatos digitais haja vista a intensificação dos usos dos ambientes tecnológicos. Esses ambientes estão em evidência e, em algumas situações de ensino, apresentam-se como um dos principais caminhos para mediar o conhecimento.

A LAC também dialoga com outros estudos críticos, a exemplo da pedagogia crítica. A esse respeito Rajagopalan (2003) ao afirmar que

A pedagogia crítica nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105).

A sala de aula é o local ideal para pôr em prática as contribuições da pedagogia crítica, pois cabe a escola formar cidadãos conscientes e responsivos para que estes façam a diferença em sua comunidade. O espaço escolar revela em certa medida a sociedade e sua necessidade de mudança, sendo o ensino um caminho eficaz para que as transformações que são pregadas na escola se concretizem fora dela. Nas aulas de línguas, o desenvolvimento do pensamento crítico pode trazer consideráveis benefícios para o processo de mudança social como será apresentado na seção a seguir.

2.1. O ensino do inglês na escola pública

A forma como a LI tem ganhado espaço no Brasil e no mundo faz refletir as implicações desse fenômeno na sociedade, na política e na educação. É inegável que o inglês tem tomado espaço a cada ano na educação nacional, como segunda língua, especificamente no contexto de escola pública, evidenciado uma supremacia em detrimento de outras línguas com culturas mais próximas do Brasil, a exemplo do Espanhol. A hegemonia da LI na escola pública brasileira tem ganhado força. Dentre os aspectos que contribuem para a ascensão do idioma, estão os argumentos sobre as oportunidades que o inglês abrirá para quem tem o domínio do idioma, a importância de se aprender uma nova língua para o mercado de trabalho, entre outros, tem feito muitas pessoas buscarem aprender o inglês.

Alguns agentes envolvidos no ensino de língua estrangeira e, em especial, os professores justificam a escolha do inglês pela dimensão que a língua tem atingido, sendo a língua que corrobora com o fenômeno da globalização (MOITA LOPES, 2008). O *status* de língua franca⁶ faz com que aqueles que dominam a LI tenham acesso a diferentes esferas da sociedade tanto local como global, conquistando, dessa forma, uma posição favorável na sociedade, como uma espécie de prestígio além de ter acesso a todo tipo de informações que circulam no mundo.

Sobre isso Rajagopalan (2003 p. 65) afirma que

As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65).

O uso do inglês também tem sido potencializado pelo acesso à tecnologia cuja LI permeia a interface de programas, *sites* ou dispositivos digitais. O campo tecnológico vem crescendo aceleradamente o que consolida mais ainda a hegemonia do inglês, uma vez que a necessidade de ler, aprender e interagir com a tecnologia acaba passando pela língua. A LI tem se consolidado na educação pública por meios de documentos oficiais como pode ser observado no texto da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que trata sobre a aprendizagem de língua estrangeira no ensino médio.

Sobre o ensino de LI, é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º),

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

É importante analisar quais as reais implicações da LI ser oficializada no ensino de uma segunda língua pela LDB. O mesmo texto falar, ainda, no caráter optativo de se ensinar outro idioma que não seja o inglês como língua estrangeira, entretanto uma vez que se registra

⁶ Língua que um grupo multilíngue intencionalmente adota ou desenvolve para que todos consigam sistematicamente comunicar-se com outras pessoas.

em um documento público educacional fica evidenciado a primazia pela LI sobre outros idiomas nesse ensino. A BNCC também menciona a LI no seu texto, elencando conteúdo de inglês no ensino médio.

Em relação aos repertórios linguísticos, no ensino médio e usos da língua inglesa na atualidade a BNCC (2017) afirma

[...] Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (...). Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global (BRASIL, 2017, p. 485).

As informações e conhecimentos compartilhados por meio da língua que trata o texto da BNCC são, entre outros, os diversos textos que circulam na sociedade na qual a língua inglesa está presente de forma hegemônica, inclusive os textos que circulam no ambiente virtual muito recorrentes com os usos da tecnologia.

3. Metodologia

O presente estudo apresenta um caráter essencialmente bibliográfico e interpretativo, buscando compreender os fenômenos que corroboram para hegemonia da LI como segunda língua na educação pública e a predominância desse idioma nas tecnologias contemporâneas. Buscou-se, porém, para as reflexões desse trabalho as teorias dos estudos críticos da linguagem.

3.1. *A hegemonia da língua inglesa e o no ensino mediado pelas tecnologias*

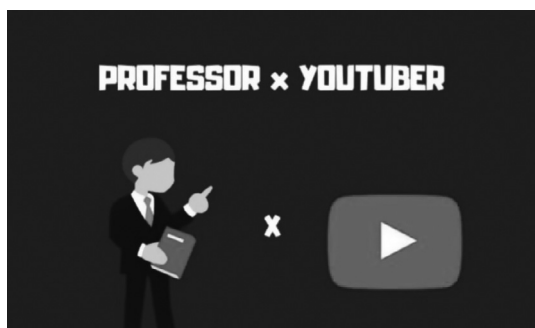
Os estudos de pesquisadores como Fairclough (2001), Pennycook (2004), Gramsci (1971), Resende e Ramalho (2010) e Cox (1987), evidenciam o fenômeno da hegemonia em diversos domínios sociais. Ao analisar o ensino de LI mediado pelas tecnologias, encontramos alguns aspectos que entendemos importantes considerar nesse processo hegemônico. Além dos aspectos já citados, como o frequente discurso do professor sobre a importância de se aprender inglês e a presença

da LI nos textos da LDB e a BNCC, observa-se, também, a maneira como esses artefatos tecnológicos são usados dentro e fora da escola.

Seja com uma música, um filme ou qualquer outro suporte no ensino de línguas, nota-se que, geralmente, não existe nenhuma reflexão mais crítica sobre os conteúdos que estão veiculados por meio dessas ferramentas. Tais artefatos agem como reprodutores de mensagem, servindo como mais um canal que contribui para a manutenção hegemônica. As redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube, entre outras, podem ser importantes instrumentos no ensino de línguas, quando utilizadas de forma a estimular o pensamento crítico do aluno. Entretanto, se essas ferramentas são colocadas em um ambiente de ensino de forma alheia às questões que subjazem o idioma sem nenhuma reflexão sobre o uso da língua, dificilmente contribuirão para a formação de cidadãos autônomos e reflexivos.

O *youtuber*, por exemplo, é um fenômeno que cresceu na *web* de forma acelerada com conteúdo de diversa natureza, incluindo os conteúdos de língua estrangeira que estão entre os mais acessados nessa plataforma, chegando ao número de milhões de inscritos, atingindo um público de todas as idades. O que leva a algumas cogitações sobre os canais de ensino de LI serem os mais acessados e procurados, demonstrando uma proeminência de um idioma em detrimentos de outros.

Figura 1: Professor e youtuber — instrumentos no ensino de LI.



Fonte: <https://bit.ly/2ZV1ij2>.

Entretanto, é importante refletir algumas questões como os impactos desse ensino de LI, atualmente, mediado pelas tecnologias (*youtubers*) e quais as reais implicações que subjazem a proliferação desse ensino. É importante ter a tecnologia a serviço das aulas de línguas, entretanto nenhum artefato tecnológico produz conhecimento ou reflexão sem a mediação do professor, cabendo ao docente a boa

utilização desse instrumento, fazendo com que os alunos pensem sobre a língua como instrumento vivo e transformador da sociedade.

Muitos agentes envolvidos no ensino, especialmente, os professores de língua estrangeira têm pesquisado formas de promover uma aprendizagem reflexiva mesmo em meio a uma gama de recursos digitais. A tecnologia mostra-se uma excelente ferramenta para diferentes trabalhos, mas o aparato tecnológico por si só não constrói conhecimento, não consegue aferir dificuldades do aluno durante o ensino, nem leva o aluno a ser protagonista no processo de aprendizagem. O professor continua tendo um papel fundamental, mediando as interações na construção do conhecimento.

Durante a presente pesquisa, observamos importantes trabalhos que se utilizaram da tecnologia, especificamente no ensino do inglês, para levar ao aluno a uma atividade mais significativa. Um dos trabalhos, por exemplo, utilizou um *site* de áudio com vozes de nativos do mundo inteiro como um recurso de uma atividade. Os alunos ouviram os áudios e, a partir daí, com a mediação do professor, responderam um questionário após um debate sobre o ensino de LI.

As indagações abordaram questões sobre hegemonia da LI, crenças, cultura e forma de se aprender um idioma, levando em consideração a multiculturalidade entre outros aspectos no ensino da língua estrangeira. Tais discussões promoveram o pensamento crítico dos alunos fazendo com que eles chegassem as próprias conclusões sobre os temas, desmistificando algumas crenças limitantes sobre o idioma.

4. Considerações finais

Diante do que foi exposto nessa pesquisa, é importante observar o caráter crítico docente nas aulas de inglês como um meio de desarticulação de elementos hegemônicos de forma a combater as relações assimétricas de poder.

Em uma perspectiva crítica, o professor poderá despertar uma consciência mais crítica no aluno, dentro da realidade hegemônica do idioma, trazendo discursões durante as aulas de língua, abordando relações de poder e cultura no momento da aula, fazendo com que reflitam sobre tais questões e tire suas conclusões acerca desse tema.

É importante observar a diversidade e a heterogeneidade da língua inglesa, dentro de diversas culturas, desconstruindo equivocada concepção do inglês 'perfeito' do nativo que muitos trazem dentro de si. O que acaba reverberando em uma valorização de cultura em detrimento

de outra por meio da língua. Tais questões precisam ser levadas para a sala de aula de língua estrangeira, abrindo lugar para reflexão sobre o crescimento do inglês, seus usos e a importâncias das diversas culturas.

Assim, o papel do professor como mediador de um ensino consciente promoverá a formação de cidadãos conscientes que utilizam a LI suas diversas variantes considerando a importância de cada uma delas, promovendo, com isso, uma aprendizagem mais crítica, responsiva e cheia de significados.

5. Referências

- BAGNO, M. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: Edusp, 2001.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996
- BURGESS, J. GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.
- COGGIOLA, O. *História do Capitalismo*. Das Origens até a Primeira Guerra Mundial. Volume n. 3. Ariadna Ediciones, 2017.
- COX, Robert. *Production, power and world order social forces in the marking of history*. New York: Columbia University Press, 1987.
- DOMINGUES, A. *Para um melhor conhecimento dos domínios coloniais: a constituição de redes de informação no Império português em finais do Setecentos*. História, Ciências, Saúde Manguinhos, vol. VIII (suplemento), 2001, p. 823-883.
- DUA, H. *Hegemony of English*. Mysore: Yashoda Publications, 1994.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- GRAMSCI, A. *Selections of prison's notebooks* New York: International Publishers, 1971.
- MOITA LOPES, L. P. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. Delta, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3bHyQcA>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., 10/2, 1994, p. 329-338.
- PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.
- PENNYCOOK, A. *A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, 1992.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RESENDE, V. M. RAMALHO, V. C. *Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas*. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 5, n. 1, 2010, p. 185-208.
- VIEIRA, V. RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2016.

**DECOLONIALIDADE,
LETRAMENTO,
GÊNERO TEXTUAL
E LITERATURA**

Decolonialidade e letramento

O ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico

Eliane Ricarte Rodrigues¹
Viviane Silva de Oliveira Nolascio²

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo refletir e suscitar discussões acerca do ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico, sob uma perspectiva decolonial. Trata-se de uma investigação que adota como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, com o intuito de promover reflexões a respeito da necessidade de propiciar metodologias e pedagogias decoloniais e buscar equidade no processo de ensino do letramento frente ao atual contexto. O estudo foi desenvolvido a partir das teorias de decolonialidade, defendidas por Mignolo (2009) e Moreno (2005), e de letramento, por Street (2013). Os resultados obtidos com a pesquisa realizada sugerem que as práticas de letramento, bem como o processo de ensino de língua portuguesa, sob um viés decolonial, contribuem para uma formação escolar democrática e igualitária.

Palavras-chave: Decolonialidade; Letramento; Ensino.

Introdução

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto da doença provocada pelo novo coronavírus (covid-19) como uma emergência de saúde pública de importância internacional: uma pandemia. Então, o Ministério da Educação (MEC) passou a pensar em estratégias para evitar a contaminação do vírus nas escolas.

Diante da exigência do isolamento/distanciamento social, houve o afastamento presencial de docentes e discentes dos estabelecimentos educacionais. Desde então, o principal desafio da educação brasileira tem

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), E-mail: elianericarte50@gmail.com.

² Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: profvivianeoliveira@hotmail.com.

sido adaptar esse cenário para que os estudantes tenham acesso à educação. Professores, alunos e famílias tiveram que lidar com a imprevisibilidade e aprender novas formas de ensinar e aprender. A alternativa adotada pela maioria dos estados brasileiros foi o ensino a distância (EaD).

O intuito deste trabalho é promover discussões acerca do ensino de língua portuguesa no período pandêmico, por meio da teoria decolonial. Para tanto, organizamos o presente texto em quatro seções: na primeira, discorremos sobre a conceituação dos termos colonialidade e decolonialidade; na segunda, apresentamos a definição de letramento e suas contribuições para a formação de leitores críticos; na terceira, tratamos da EaD, sua inserção na educação básica em virtude da pandemia e os desafios enfrentados pela comunidade escolar; por fim, na quarta seção, buscamos evidenciar como a política de decolonialidade se manifesta no ensino de língua portuguesa, valorizando as variações linguísticas presentes no Brasil.

1. Contextualizando a decolonialidade

A escola é um espaço privilegiado de troca de experiências e saberes; lugar da diversidade, da heterogeneidade de pensamentos, críticas e ações. Na escola, pessoas de diferentes grupos buscam a aprendizagem. Ao considerarmos a língua portuguesa como língua mãe, reconhecemos sua importância para a construção da nossa identidade. É na escola que moldamos o indivíduo para atuar nas diferentes esferas da sociedade, ou que, em um processo autônomo, o indivíduo se molda, através de um processo interacional; como afirma Hall (2006), a identidade de um indivíduo é fluida e não fixa ou permanente.

Há um número cada vez maior de grupos considerados subalternos, seja em relação à língua, raça, credo ou qualquer forma de expressão. É importante que estudemos essa temática, através de um viés decolonial. Por meio dos estudos culturais, podemos compreender a pluralidade das identidades, pois há muitos mundos no mundo (GROSFOGUEL, 2016). Para que entendamos o que é ensinar e aprender línguas, levando em consideração os processos decoloniais, é importante que conheçamos os conceitos de colonialidade e decolonialidade.

O processo colonial está ligado à inferiorização de valores do colonizado frente ao colonizador. De acordo com Quijano (2005, p. 228), a colonialidade é “[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, [...] estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros”. Além

disso, a colonialidade influencia os costumes e a língua de um povo. As ideias coloniais estão presentes no meio “[...] acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (TORRES, 2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18). Segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade é

“[...] um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ao contrário se refere a forma como, o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (MALDONADO TORRES, 2007, p. 131).

Opondo-se à visão da colonialidade, temos a decolonialidade. Silva (2013) apresenta a definição para o termo, diferenciando-o de descolonização. Segundo o autor, a descolonização é um processo de superação da colonização territorial — posse colonial — enquanto a decolonialidade é o processo de superação cultural da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza. A decolonialidade é uma espécie de descolonização ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica-cultural que rompe com as cadeias mentais (culturalmente invisíveis) que nos mantêm refêns da visão e do pensamento eurocêntrico/norte-americano, os quais naturalizam os vários padrões globais de poder que operam sobre raça, conhecimento, ser e natureza (SILVA, 2013). Mignolo (2008) esclarece que a decolonialidade apresenta ideias contrárias à colonialidade.

Na pós-modernidade, temos muitas evidências de colonialidade. No campo linguístico, por exemplo, uma língua é mais privilegiada ou tida como “padrão”, sem considerar suas variantes; a língua de maior prestígio social é fundamentada em gramáticas normativas, advindas de padrões lusitanos. Então, para ensinar a língua portuguesa por um viés decolonial, é importante que se desenvolva uma pedagogia crítica, a fim de transformar o contexto sociopolítico educacional, o que exige ações decoloniais (PENNYCOOK; 2006, 2007).

2. O processo de letramento(s) na contemporaneidade

No ensino contemporâneo, tem-se buscado diminuir as desigualdades e transformar as relações sociais. Estudiosos refletem sobre o

ensino e aprendizado da língua portuguesa, valorizando a diversidade, diminuindo as desigualdades e os processos coloniais. Há uma infinidade de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes e é uma tarefa muito difícil concluir todos os conteúdos, que vão do ensino gramatical, gêneros textuais até o letramento.

Segundo Soares (2004), o termo letramento teve destaque e relevância a partir de publicações de Kato (1986), Kleiman (1995) e Tfouni (1999), como uma tentativa de ampliar o conceito de alfabetização. Conforme Soares (2004, p. 18), letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O letramento transcende a sala de aula. O ser letrado é aquele capaz de realizar “[...] uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Tfouni (1999) afirma que letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo socio-histórico, estritamente ligado ao desenvolvimento da sociedade. Não podemos atribuir unicamente à escola o mérito de ensiná-lo, embora ela seja uma das mais importantes agências de letramento. A esse respeito, Kleiman (1995) afirma que a escola

[...] preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Em consonância a essa afirmação, Brotto (2008, p. 11) diz que “[...] letramento é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita”.

No ensino de língua portuguesa, por muito tempo a noção de letramento foi — e, em alguns casos, ainda tem sido — desprezada, o que contribui para um ensino com base em regras gramaticais e para

a desvalorização do conhecimento social e crítico do aluno. Entendemos que o ensino de língua portuguesa, como toda prática educativa, deve acontecer de maneira contextualizada, situada na realidade. Com as práticas de letramento, o aluno passa a ser considerado agente de letramento, deixa de ser apenas um receptor. Esse agir do aluno é definido por Street (1984), como modelo autônomo de letramento.

Na tentativa de estabelecer uma relação entre o ensino de língua portuguesa e o processo de letramento que vise práticas decoloniais, devemos partir da interação, pois esse processo não envolve apenas um indivíduo. A língua, em si, “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 2006, p. 123). Ensinar língua portuguesa é ensinar o letramento, ou melhor, práticas de letramento, as quais possibilitam uma intervenção capaz de transformar realidade.

Todas as definições de letramento envolvem a liberdade. Gee (1996, p. 16) evidencia que ser letrado “[...] significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito à relação de poder e interesse”. Essa análise possibilita uma reflexão acerca de práticas coloniais não só referentes ao ensino da língua, mas em todo processo que envolve interações humanas. Baynham (1995, p. 18) relaciona a expressão ‘criticamente letrado’ ao “engajamento de indivíduos em práticas sociais em que a linguagem é o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico”.

Assim, a linguagem exerce um papel fundamental na construção crítica do ser letrado, capaz de transformar sua realidade, de tirá-lo da posição de ser submisso e colonizado. Nesse sentido, o ensino de língua materna pode colaborar com as práticas de letramento, visto que trabalhamos com práticas de linguagem. Na perspectiva do letramento, as significações dadas dependem de contextos políticos, culturais e sociais, os quais provocam, nos receptores, diferentes interpretações, em decorrência de elementos históricos e locais. Daí a prioridade para desenvolver a criticidade do leitor.

3. Adesão da EaD na educação básica em decorrência da pandemia da covid-19

A EaD ganhou notoriedade e visibilidade com a inserção na educação básica durante o contexto pandêmico. Alves, Zambalde e Figueiredo (2004, p. 6) se referem à EaD como

[...] uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade entre professor e alunos, em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administração) seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como cartas, textos impressos, televisão, radiodifusão ou ambientes computacionais (ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004, p. 6).

De acordo com Moran (2008), a EaD é um processo mediado por tecnologias, com professores e alunos separados espacial e/ou temporalmente. Aretio (1994) diz que ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal entre professor e aluno pela ação ordenada e conjunta de distintos recursos didáticos com o apoio de uma coordenação e uma tutoria que propiciam a aprendizagem autônoma e flexível dos alunos. Ainda em relação à definição da EaD, o Portal do MEC (2017, *on-line*) dispõe que:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL, 2017).

Na educação básica, a EaD era uma forma de ensino complementar. O parágrafo 4º do art. 32 da Lei 9.394/96 define que “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). A pandemia atual provocou essa situação de emergência. Com o fechamento das escolas, a EaD se tornou uma alternativa para minimizar as perdas educacionais. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em nota informativa, deu autonomia para que as autoridades dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e distrital autorizassem a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades de ensino: fundamental, médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial.

No estado de Rondônia, o Decreto nº 24.979, de 26 de abril de 2020, no parágrafo 3º do art. 4º, assim dispõe: “As instituições de ensino poderão fazer uso de meios e tecnologias de informação e co-

municação para a oferta de aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia, nos termos da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação” (RONDÔNIA, 2020).

3.1 *Desafios no ensino em decorrência da pandemia*

Desde a suspensão das aulas presenciais e a implantação do ensino a distância, a educação passa por um processo de inovação, superação e adaptação, sendo reinventada pela adequação dos docentes e discentes a diversos programas, aplicativos e ferramentas tecnológicas adotadas como instrumentos educacionais. O isolamento social levou bilhões de humanos à condição de reflexão e ao pensamento de ser social, histórico e pensante, em relação à necessidade de encontrar uma solução para a educação na pandemia (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020).

O momento atual da educação permeou toda a sociedade escolar com incertezas, medo e insegurança sobre o “novo”, instaurado de forma tão inesperada. Diversos pesquisadores têm se dedicado a investigar os impactos da pandemia na educação brasileira, buscando conhecer os desafios enfrentados por docentes e discentes acerca das aulas a distância.

Dados da pesquisa *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus no Brasil*, realizada pelo Instituto Península, avaliou as respostas de 7.734 mil professores de todo o país, entre os dias 13/04 e 14/05/2020, revelando que 83% desses professores não se sentem capazes de lecionar a distância. A pesquisa *Educação, docência e a COVID-19*, por seu turno, foi realizada na rede estadual de São Paulo, sendo obtidas 19.221 respostas, representando a participação de 544 municípios (84%) do estado. Os dados apontam que medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza são os principais sentimentos associados à pandemia (somando 48,1% das respostas). Em relação à aprendizagem dos alunos, 85% dos respondentes têm a percepção de que os estudantes aprendem menos ou muito menos via educação mediada por tecnologia.

Segundo dados da UNICEF, cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa, o que corresponde a cerca de 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária. A pesquisa *Juventudes e a pandemia do coronavírus*, efetuada pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) em parceria com as instituições Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Porvir, Rede Conhecimento Social, Unesco e Visão Mundial, envolvendo 33 mil participantes, faz um sério alerta aos gestores edu-

cacionais: quase 30% dos jovens pensam em deixar a escola e, entre os que planejam fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 49% já pensaram em desistir.

Estudos comparativos entre o ensino presencial e o ensino a distância apresentam uma grande disparidade (BERNARD *et al.*, 2004). A pandemia trouxe à tona as limitações da EaD e as evidências são contundentes: não é a EaD que não oferece benefícios à educação, mas, sim, a forma como é inserida no contexto escolar. Um ambiente que combine o ensino presencial com orientações *on-line* parece ser o que produz melhores resultados, se bem organizado e estruturado. Nesse sentido, a desigualdade social, demonstrada, principalmente, pela discrepância entre os alunos que possuem internet ou não para o acesso às aulas remotas, configura-se como uma problemática para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

4. Política de decolonialidade no processo de ensino da língua portuguesa

A colonialidade da língua portuguesa se manifesta, principalmente, em um ensino pautado em regras da gramática normativa. Os professores, enraizados no ensino tradicional, desempenham o papel de detentores do saber, enquanto os alunos atuam como receptores dos conteúdos ministrados. Essa imposição de poder demonstra o viés colonial no ensino da língua, pois as gramáticas foram elaboradas para reforçar o controle político e o eurocentrismo, mediante a imposição da língua portuguesa aos subalternos.

A imposição do uso das gramáticas pelos professores de língua portuguesa durante as aulas difundiu o colonialismo que, até hoje, obriga os brasileiros a aprender e falar uma língua que nunca será a sua. Mattos & Silva (2004, p. 11) contribui com a discussão aqui abordada quando elucida que “multiplicam-se as situações em que dizem, no Brasil, que vai mal a língua portuguesa”; o português brasileiro não deve ser considerado uma variante do português de Portugal, uma vez que o Brasil é um país multicultural e possui variações linguísticas representativas.

A decolonialidade no ensino de língua portuguesa busca romper com a prática eurocêntrica gramatical e valorizar as diversidades linguísticas que compõem a nação brasileira. Para tal, é preciso considerar que a escola é um ambiente diverso política, sexual, racial e linguisticamente, reunindo sujeitos de várias regiões geográficas, com culturas distintas e identidades diversas. No entanto, os falantes que

não empregam a norma padrão são considerados ignorantes, por fazerem uso do português de forma “incorreta”. Nesse viés, a escola considera o uso da linguagem sob uma perspectiva colonial, esquecendo-se de que a linguagem é constituída e materializada por meio das interações humanas. A esse respeito, Bagno (1999, p. 16) assegura que:

[...] a variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todos correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes [...]

Logo, é primordial que seja adotada uma política de ensino de língua portuguesa em que sejam apresentadas aos alunos questões relacionadas às variações linguísticas e aos contextos de uso da língua padrão e não padrão, esclarecendo-se que a comunicação eficiente não está atrelada somente ao uso adequado de regras gramaticais, mas ao propósito de compreensão do texto oral/escrito produzido. Segundo Nogueira (2009), os livros didáticos têm feito menção às variações linguísticas, classificando-as da seguinte maneira:

[...] variação diatópica — ou variação regional, verificada através da comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, variação diastrática — a que se verifica através da comparação entre os modos de falar de diferentes classes sociais, variação diafásica — a que se verifica entre os modos de falar de um indivíduo de acordo com o grau de monitoramento mediante a interação verbal, variação diagenérica — a que se verifica entre os gêneros diferentes, variação diacrônica — a que se investiga ao se comparar uma língua em diferentes etapas da história (NOGUEIRA, 2012, p.3).

Percebemos, portanto, que o uso da língua se relaciona a fatores de ordem histórica, social, regional, escolaridade e idade. Entretanto, é preciso conscientizar os alunos de que desconsiderar o erro não significa que vale tudo. Bagno (2011, p. 154) afirma que, em termos

de língua, “tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores”. Tudo vai depender de “quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por que e visando que efeito”. Nesse sentido, compreendemos que “[...] aprender é visar a uma autonomia e independência. Por isso, é fundamental que o aluno renuncie ao papel de receptor” (FILHO, 2011, p. 57).

Durante a pandemia, ensinar língua portuguesa se tornou um desafio ainda maior, tendo em vista que o contato físico entre professores e alunos não é possível. É preciso que o professor busque alternativas para aprimorar a sua prática docente durante a adesão das aulas remotas, visando cativar os alunos e estimulando-os à aprendizagem, pois “[...] aprender é estar sempre na posição de ‘descobridor’, tomando para si aquela curiosidade em aprender, por entender, por apropriar-se da cultura, que se modifica e que se apresenta agora” (FILHO, 2011, p. 57). A linguagem digital tem sido um desafio para o desenvolvimento eficiente das práticas profissionais, porém necessário para que sejam adotadas metodologias para a desconstrução colonial da língua.

Assim sendo, a colonialidade está enraizada em todos aqueles que trabalham com questões linguísticas no Brasil, sejam professores ou pais de alunos, que instruem seus discentes/filhos a utilizar a língua como lhes fora ensinado no passado, porque acreditam ser a maneira “correta”. A decolonialidade, por sua vez, se apresenta no uso da língua, na valorização das variedades linguísticas e não apenas da língua padrão. Estudos decoloniais têm sido desenvolvidos com o intuito de romper com a colonialidade linguística. A exemplo, Ataliba Castilho (2016, p. 194), em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro: tradição e ruptura*, afirma que essa é “a hora e a vez do português brasileiro”, estimulando a discussão decolonial no ensino de língua portuguesa, considerando-se a língua falada. Descolonizar é uma caminhada árdua e longa, mas necessária.

5. Considerações finais

A partir das pesquisas e estudos realizados até o momento, podemos considerar que as práticas decoloniais no Brasil, embora muito discutidas, são pouco difundidas. Percebemos que o eurocentrismo ainda domina parte do ensino do português, baseado na reprodução de regras gramaticais.

Por outro lado, a linguística, com os campos do letramento crítico, possibilita um olhar diferente em torno do ensino e da aprendizagem da língua, o que vai ao encontro do processo decolonial na

contemporaneidade. Porém, o processo decolonial, quando discutido, está sempre voltado para o ensino de variedades linguísticas relacionadas à fala; logo, é necessário que continuemos buscando contribuições para processos decoloniais que envolvam a língua escrita.

A sociolinguística tem contribuído para a construção de um processo decolonial de uso da língua, tendo-a como essencial nas interações humanas, considerando diferentes contextos; no entanto, faz-se necessário que o nosso imaginário seja reconstruído, a fim de que consigamos romper com as noções de língua “padrão” e “não-padrão”, reconhecer a língua como uma ferramenta de uso social de comunicação e, assim, construirmos uma história de decolonialidade do ensino de língua portuguesa no Brasil.

6. Referências

- ALMEIDA, L. H. C.; CARVALHO, E.; PASINI, C. G. D. *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. Universidade Federal de Santa Maria, Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3qak7zc>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- ALVES, R. M.; ZAMBALDE, A. L.; FIGUEIREDO, C. X. *Ensino a distância*. Lavras: UFLA/FAEPE, 2004.
- ARETIO, L. G. Educación a distancia. Bases conceptuales. In: *Educación a distancia hoy*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 1994.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices*. London: Longman, 1995.
- BERNHARD, R. M. *et al.* How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, Washington-DC, v. 74, n. 3, p. 379-439, sep. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3wjQXyD>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Secretaria Geral, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3D03OsB>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.
- BROTTO, I. J. O. *Alfabetização: um tema, muitos sentidos*. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.
- EDUCA MAIS BRASIL. *Pesquisa revela que 83% dos professores se sentem despreparados para dar aulas online*. Educa Mais Brasil, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GNKKQv>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- FILHO, A. P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educ. Rev.*, v. 27, n. 2. Belo Horizonte, 2011.

- GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ª ed. London: Taylor e Francis, 1996.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, vol. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KATO, M. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.
- MATTOS & SILVA, R. V. Variação, mudança e norma. In: BAGNO, M (Org.). *Linguística da norma*. 2ª ed., São Paulo: Loyola: 2004.
- MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- MORAN, J. M. *O que é educação a distância*. São Paulo: USP. Disponível em: <https://bit.ly/ZZS1dls>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- NOGUEIRA, F. M. S. B. *Variação linguística e ensino de língua materna: algumas considerações*. Disponível em: <https://bit.ly/3EHYFWn>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG. v. 26, p. 15-40, 2010.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). Folha Informativa COVID-19: e escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Disponível em: paho.org/pt/covid19. Acesso em: 25 jul. 2021
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278 (Colección Sur Sur).
- RONDÔNIA. Decreto n° 24.979, de 26 de abril de 2020. Dispõe sobre o estado de calamidade pública, regulamenta quarentena e restrição de serviços e atividades em todo o território do estado de Rondônia e revoga o Decreto n° 24.919, de 05 de abril de 2020. *Diário Oficial do Estado de Rondônia*: Porto Velho, RO, ed. 79, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/31vlGh0>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época: v. 47).

O gênero textual música como auxílio para o desenvolvimento do letramento social e para a percepção da visão estereotipada da figura feminina

Viviane Silva de Oliveira Nolascio¹
Eliane Ricarte Rodrigues²

Resumo: O presente artigo analisa como o gênero textual música pode contribuir para o desenvolvimento do letramento social de alunos do ensino médio e para percepção dos estereótipos presentes em letras musicais que passam imagens negativas da figura feminina. Enfatiza-se a necessidade da formação cidadã dos alunos, para que possam difundir a igualdade social de gênero, rejeitando qualquer tipo de preconceito. A metodologia adotada se baseia na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. O texto está subdividido em três partes: a primeira discorre sobre o gênero textual música e sua relação com o letramento social de alunos do ensino médio, tendo como aporte teórico os estudos de Soares (2010) e Tfouni (2006); a segunda versa sobre o patriarcalismo e realiza-se a análise de letras de canções que desvalorizam a figura feminina, utilizando estereótipos que incitam o ouvinte a difundir a desvalorização da mulher. Para tal análise, foram adotadas reflexões de Teles e Melo (2003) e Amorim e Barros (2014); a terceira parte discute as contribuições do gênero textual música para a construção do senso crítico dos alunos, com estudos de Prado e Junqueira (2006) e de Machado (2004). Os resultados demonstram que diversos artistas musicais usam discursos machistas, apresentando a mulher como objeto, um ser vulgar, dependente,

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: profvivianeoliveira@hotmail.com.

² Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: elianericarte50@gmail.com.

inferior e marginalizado. Conclui-se que a análise de letras musicais contribui eficientemente para o letramento social, uma vez que os alunos são instigados a examinar os discursos presentes nas canções, possibilitando que se tornem indivíduos letrados e capacitados para fazer, também, a leitura social.

Palavras-chave: Letramento; Música; Gênero feminino.

1. Introdução

A música é um produto artístico que faz parte da vida cotidiana do ser humano. Com sua linguagem, estilo e a maneira como é levada ao público, contribui para a formação da identidade de cada grupo social. No entanto, algumas letras de diversos gêneros musicais abusam do duplo sentido, sexualidade, estereótipos e machismos relacionados à mulher e, infelizmente, são tocadas em diferentes ambientes sociais, através de diversos veículos de propagação. Assim, neste trabalho, buscamos apontar os benefícios do gênero textual música no ambiente escolar, para desenvolver o letramento social e a percepção da visão estereotipada da mulher junto a alunos do ensino médio. Essa temática é relevante, considerando-se os casos de misoginia³ presentes em nossa sociedade, muitas vezes evidenciados em letras musicais.

Durante muito tempo o sistema patriarcal controlou as mulheres, coagindo-as a se aceitarem como parte dominada pelo universo masculino. As diversas lutas do movimento feminista têm proporcionado às mulheres condições para adquirirem respeito, valorização e espaço no mercado de trabalho. Apesar dessas conquistas, resquícios do sistema patriarcal ainda se fazem presentes através do machismo, do desrespeito, dos estereótipos que desvalorizam as mulheres e minimizam seu papel na sociedade. Tal fato revela ser necessário encontrar meios para diminuir a desigualdade de gênero e não a incentivá-la, como se pode perceber em algumas músicas. Nesse sentido Saffioti (2004, p.71) ressalta que nas “[...] relações entre homens e mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência”.

Para tratar da temática em foco, o presente texto está subdividido em três seções: na primeira, tratamos do gênero textual música como instrumento pedagógico e qual a sua relação com o letramento social; na segunda, discorreremos sobre o patriarcalismo e os estereótipos femi-

³ Misoginia é a repulsa, desprezo ou ódio contra as mulheres. O termo está inteiramente ligado à violência praticada contra as mulheres, sendo a maior causa de assassinatos femininos. A misoginia se configura em agressões físicas e psicológicas, mutilações, abusos sexuais, torturas, perseguições, etc.

ninos e analisamos letras de músicas que propagam a desvalorização da mulher; na terceira, refletimos sobre como a música no ambiente escolar pode contribuir para a formação do senso crítico dos alunos.

2. O gênero textual como ferramenta pedagógica

No Caderno 3, de *Teoria e Prática de Língua Portuguesa*, do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR – II), recomenda-se que, ao utilizar os gêneros textuais como ferramenta pedagógica, é imprescindível compreender que o “texto é toda e qualquer unidade de informação no contexto da interação; entendendo-se interação como uma ação entre sujeitos, entre interlocutores. Um texto pode ser oral ou escrito, literário ou não literário, de qualquer extensão” (TP3, 2008, p. 19). Quando os textos possuem características parecidas, é possível classificá-los em determinado gênero textual. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais podem ser definidos como:

Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

A escolha do gênero textual a ser utilizado no ato comunicativo depende de fatores, como: momento, ambiente, finalidade, dentre outros. Os gêneros textuais são enunciados estáveis, todavia, não podemos considerá-los estáticos, visto que mudanças históricas e sociais provocam transformações, com o passar do tempo, como, por exemplo, a substituição do gênero carta pelo *email*.

Rujo e Barbosa (2015) exemplificam alguns gêneros textuais da nossa prática diária: ao fazer uma lista para as compras do mês; no próprio mercado, ao localizar melhor as mercadorias, realizando a leitura de placas em cada seção; a leitura dos rótulos para melhor explicação da composição do produto; a consulta da etiqueta de preços; a soma feita pelo caixa na planilha de cálculo; o preenchimento do cheque ou mesmo a digitalização da senha do cartão de crédito ou débito. Diversos estudos apontam para a eficiência dos gêneros textuais como recurso pedagógico, com o intuito de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos.

Apesar de já manterem contato com os gêneros textuais desde a aquisição da língua materna na convivência familiar, é no ambiente escolar que os alunos adquirem o saber de definirem o contexto social para a utilização dos gêneros textuais, seja na oralidade ou na escrita. É na escola que os alunos passam a conhecer os conceitos da língua e como esta funciona, uma vez que a sala de aula é um espaço para “reconhecermos como os diferentes usos que fazemos da língua materna realizam gêneros” (TP3, 2008, p. 14). A diversidade e a contextualização com a vida diária dos alunos fazem com que os gêneros textuais sejam indispensáveis ferramentas para auxiliar as práticas pedagógicas dos professores, possibilitando aos alunos reconhecer, analisar e produzir táticas de organização textual-discursiva (fala e escrita). Na concepção de Schneuwly e Dolz (2011, p. 68),

[...] uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

2.1. O gênero textual música e a relação com o letramento social

De acordo com Schaeffner (1958), mesmo antes da descoberta do fogo, os homens primitivos se comunicavam através de gestos e sons rítmicos. Segundo Ilari (2003), as crianças têm o primeiro contato musical mesmo antes do seu nascimento, ainda no útero materno, e ao nascerem vivenciam sons musicais produzidos por seres humanos e objetos. Em seus estudos, Pinto (2001) comenta:

[...] a música é definida por Merriam como um meio de interação social, produzida por especialistas (produtores) para outras pessoas (receptores); o fazer musical é um comportamento aprendido, através do quais sons são organizados, possibilitando uma forma simbólica de comunicação na interrelação entre indivíduo e grupo (PINTO, 2001, p. 224).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a música é a linguagem que se manifesta em formas sonoras capaz de propagar e transmitir sensações,

sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento significativo entre o som e o silêncio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) descrevem os conteúdos musicais relacionando-os à compreensão da linguagem musical. Desse modo, a música, enquanto gênero textual, pode ser um importante instrumento pedagógico, proporcionando a ligação do mundo externo do educando ao ambiente escolar, como também uma ferramenta eficiente na construção de conhecimento.

No que se refere ao letramento, Soares (2010) afirma que letrar é mais do que alfabetizar: é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases; deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles. Conforme Tfouni (2006), a alfabetização e o letramento se diferenciam, visto que alfabetização tem um caráter individual e o letramento possui caráter social. Nas palavras da autora,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2006).

Leal (2004, p. 51) afirma que “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas”. Logo, o letramento implica a necessidade de uma mudança nas propostas pedagógicas das escolas, de forma que possamos alfabetizar/letrando. Entendemos que a música é um dos gêneros textuais que pode cooperar no processo de alfabetização e letramento, pois desperta curiosidade e empenho pelo conteúdo regido nas aulas. Na concepção de Duarte (2011),

Qualquer que seja nosso comportamento diante da música, de alguma maneira nos apropriamos dela e criamos algum tipo de representação

sobre a mesma. Sabemos da alegria que os jovens encontram em comunicar-se com outros jovens e pessoas, graças as suas músicas, executadas ou simplesmente ouvidas, pois vivem, acolhem e levam em conta a diversidade cultural, o que lhes parece com frequência ser o valor essencial na escuta e nas atividades musicais (DUARTE, 2011).

Nessa perspectiva, a música pode ser desenvolvida nas escolas como uma prática de letramento social, de modo que o aluno seja capaz não apenas de ler e escrever, mas também de relacionar a vida escolar com a social, desenvolvendo o senso crítico.

3. Patriarcalismo e os estereótipos femininos

O termo patriarcalismo advém de patriarcado, que, por sua vez, é oriundo da palavra grega *pater*. Segundo Gaspareto Júnior (2013, p. 88), “a primeira vez que o termo foi usado com conotação de preponderância do homem na organização social foi pelos hebreus, com o propósito de qualificação do líder de uma sociedade judaica”. Castells (1999) enfatiza:

[...] as relações de desigualdades de gênero se sustentam nas estruturas do patriarcalismo que caracteriza-se “pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher, que permeia todas as organizações da sociedade, da produção do consumo, à política, à legislação e à cultura. Além desses lugares, o patriarcado expressa-se também no campo do discurso, da linguagem, da subjetividade e símbolos. Essas manifestações permeiam as relações sociais dentro e fora do espaço doméstico/privado” (CASTELLS, 1999, p. 169).

O patriarcado se fortalece socialmente e os relacionamentos são marcados pela dominação e violência física/psicológica. Lipovetsky (2000) relata que a primeira mulher era diabolizada e desprezada; a segunda, adulada, idealizada. No entanto, a terceira mulher pode e deve questionar sua existência enquanto sujeito mulher, conquistando o direito de votar e ser votada, de divorciar, da liberdade sexual e o controle da procriação. Mesmo diante de tantas conquistas, a mulher ainda é vítima de pré-conceitos e generalizações, caracterizados como estereótipos.

Discursos estereotipados acerca da figura feminina são disseminados pela sociedade de diversas formas, muitas vezes até de maneira inconsciente, por parte de muitos cidadãos. A título de exemplo, no quadro 1, abaixo, elencamos alguns desses inúmeros estereótipos:

Quadro I: Estereótipos relacionados à figura feminina.

| | |
|--|---|
| <i>Toda a mulher adora crianças e quer ter filhos algum dia.</i> | <i>A razão para as mulheres se maquiarem ou vestirem bem é para impressionar os homens.</i> |
| <i>Todas as mulheres têm TPM.</i> | <i>Mulheres com cabelo curto são lésbicas.</i> |
| <i>As mulheres não sabem nada sobre esporte.</i> | <i>As mulheres só gostam de beber drinks.</i> |
| <i>As mulheres não são boas com videogames e nem gostam de jogar.</i> | <i>Toda mulher gosta de comer apenas uma salada saudável.</i> |
| <i>As mulheres não dão apertos de mão fortes e firmes.</i> | <i>As mulheres não são fisicamente capazes de carregar objetos pesados.</i> |
| <i>As mulheres não gostam de falar palavrões.</i> | <i>Mulheres não sabem dirigir.</i> |
| <i>As mulheres não gostam de estudar engenharia ou computação.</i> | <i>As mulheres são responsáveis pelos afazeres domésticos.</i> |
| <i>A prioridade da vida de uma mulher é se casar.</i> | <i>As mulheres são responsáveis pelos filhos.</i> |
| <i>A única atividade física que as mulheres praticam é a zumba.</i> | <i>Toda mulher brasileira tem peito e bunda grande.</i> |
| <i>Todas as mulheres são cozinheiras incríveis e conhecem receitas maravilhosas.</i> | <i>A mulher que tem seios grandes está automaticamente satisfeita.</i> |
| <i>As mulheres loiras são burras.</i> | <i>As mulheres são interesseiras.</i> |
| <i>As mulheres não sabem lidar com ferramentas.</i> | <i>As mulheres são fofoqueiras.</i> |
| <i>As mulheres são obcecadas por comédias românticas.</i> | <i>Mulheres que usam roupas curtas são vagabundas.</i> |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A mulher luta constantemente contra esse tipo de estereótipos e vem conquistando espaço, ocupação de cargos públicos, empregos bem remunerados, visibilidade no meio artístico, participação em diversas modalidades esportivas. Porém, é preciso continuar lutando em busca da real igualdade de direitos e liberdade de expressão.

3.1. A música como propagação da desvalorização da mulher: análise de letras musicais

Muitos discursos que desvalorizam as mulheres são veiculados através das músicas; os jovens, principalmente, estão sujeitos a serem

influenciados negativamente por esses discursos e a se tornarem preconceituosos e intolerantes. Assim, nesta seção, trazemos seis letras de músicas bem conhecidas, que retratam a mulher de maneira preconceituosa e estereotipada.

- (1) *Maria Chiquinha*, de autoria de Guilherme Figueiredo, foi gravada pela primeira vez por Sônia Mamede e Evaldo Gouveia, em agosto de 1961. Em outubro do mesmo ano, foi lançada com Luiz Claudio e Marinês. No entanto, foi nas vozes de Sandy e Júnior, em 1991, na época com 5 e 6 anos, que a música ganhou popularidade. A letra, em modo de diálogo, narra a desconfiança de Genaro sobre o que Maria Chiquinha “foi fazer no mato”. Maria Chiquinha responde aos questionamentos de Genaro, porém não o convence o homem e este decide “cortar a cabeça” da mulher: “Então eu vou te cortar a cabeça, Maria Chiquinha / [...] / Que ocê vai fazer com o resto, Genaro, meu bem? / [...] / O resto? Pode deixar que eu aproveito”⁴. Essa letra recentemente recebeu críticas, questionando o conteúdo que alude à violência contra a mulher. Ao analisá-la, segundo Nana Soares (2016, *online*), percebemos um caso de feminicídio com requintes de necrofilia, uma vez que deixa subentendido que o homem usará o cadáver como objeto sexual: “O resto? Pode deixar que eu aproveito”. Nessa ótica, Amorim e Barros (2014, p. 415) afirmam que “[...] apesar dos avanços sociais e políticos, a sociedade atual é marcada fortemente pela desigualdade de gênero, que ameaça, seja na rua, seja em casa, a integridade física, moral, psicológica e sexual da mulher”.
- (2) *Lôra Burra* faz parte do disco *Gabriel - O Pensador* (1992), de autoria de Gabriel, que também é cantor e um dos maiores *rappers* do Brasil. *Lôra Burra* remete ao estereótipo de todas as mulheres loiras são burras, rotulando-as como garotas propaganda, falsas, que andam na moda e pensam somente em dinheiro e gasolina, como no seguinte trecho: “Elas estão em toda parte [...] / [...] / [...] / [...] À procura de dinheiro / O lugar dessas cadelas era mesmo no puteiro / Só se preocupam em chamar a atenção / Não pelas ideias mas pelo burrão / [...] / [...] / Apenas os otários aturam a sua laia / [...] / Lôra burra!”⁵. O

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3ENFL0u>.

⁵ Disponível em: <https://bit.ly/301KlsZ>.

artista afirmou, em entrevista, que tirou *Lôra Burra* de seu repertório em 2003.

- (3) *Pau que nasce torto* foi gravada em 1995 pelo grupo Gera Samba, compondo o álbum *É o Tchan*, que vendeu mais de 500 mil cópias no Brasil, recebendo uma certificação de Disco de Platina Duplo. A canção faz referência à violência e ao abuso sexual contra as mulheres: “Tudo que é perfeito a gente pega pelo braço/Joga ela no meio / Mete em cima/Mete em baixo/Depois de nove meses/Você vê o resultado”⁶. Esta canção caiu no gosto popular e se tornou sucesso estrondoso na década de 1990.
- (4) *Lapada na Rachada*, de autoria de Hugo Santana, composta por volta dos anos 2004, fez sucesso em inúmeras bandas nordestinas de forró. A letra retrata uma mulher que pede e consente a violência sexual do homem: “Vai, dá tapinha na bundinha, vai/Que eu sou sua cachorrinha, vai/Eu tô muito assanhada/Vamos dá uma lapadinha/Só se for na rachadinha”.⁷ Na sequência, o eu masculino se refere à mulher de maneira pejorativa e desrespeitosa: “Toma gostosa, lapada na rachada/Você pede e eu te dou [...] /E aí, tá gostoso?/[...] /Toma, toma, ah vai”.
- De acordo com De Souza, Baldwin e Rosa (2000, p. 485), “tal vocabulário de significantes sexuais é o indicativo de que as mulheres são socializadas para serem passivas, parceiras sexuais, receptivas, enquanto que os homens são socializados para perseguir, penetrar e dominar”. A canção retrata a mulher de maneira extremamente agressiva, desvalorizando-a como pessoa e a associando a um objeto qualquer.
- (5) *Ai se eu te pego*, de autoria da cantora Sharon Acioly e Antônio Dyggs, com participação de Amanda Cruz, Aline Medeiros e Karine Assis Vinagre, três garotas paraibanas que foram reconhecidas com coautoras do refrão da música. Foi gravada por Michel Teló no ano de 2011, o sucesso foi tremendo e a música atingiu o recorde de visualizações no *YouTube* para canções brasileiras, com mais de 760 milhões de visualizações. No fim de 2011, a composição virou hit internacional e levou Michel Teló ao topo das paradas musicais em mais de 20 países da Europa

⁶ Disponível em: <https://bit.ly/3k6vHaO>.

⁷ Disponível em: <https://bit.ly/3q45OMH>.

e na América Latina. “Ai se eu te pego” foi o sexto single mais vendido no mundo em 2012, com mais de sete milhões de cópias vendidas. A letra fortalece a ideia de que as mulheres são destinadas a satisfazer a libido masculina: “Ai se eu te pego/ Nossa, nossa/Assim você me mata/ [...] /Delícia, delícia/Assim você me mata/Ai se eu te pego, ai ai se eu te pego”.⁸

Ai se eu te pego trata o corpo feminino como um simples objeto de pertencimento do sexo masculino. Nesse sentido, Dallery (1997, p. 64) assegura que “[...] as estruturas de linguagem e outras práticas significantes que codificam o corpo da mulher são tão opressivas quanto as estruturas materiais/sociais que têm mediado a percepção do corpo e do ser e suas possibilidades eróticas”.

- (6) *Baile de favela* viralizou nos bailes *funks* da periferia de São Paulo e em todo o país, no ano de 2016. A autoria é de João Israel Simeão (MC João), que também dá voz à canção. O *clip* foi visto 50 milhões de vezes em apenas quatro meses e dividiu o top 10 do *Spotify* e do *iTunes*, ao lado de Justin Bieber e Anita. A letra faz apologia ao estupro contra mulheres. Utiliza pleonasmos, com enunciados que não chegam a ser claramente expressos: “Quer desafiar / Não tô entendendo / Mexeu com o R7 vai voltar com a xota ardendo” e “E os menor preparado para fuder com a xota dela”⁹.

Todas essas músicas (dentre tantas outras) evidenciam o desrespeito à mulher. As músicas pertencerem a diversos estilos, desde a moda de viola, pagode, *rap*, sertanejo e *funk*. Desse modo, é necessário combatermos qualquer forma de violência contra a mulher, em todos os meios que a propagam. Amorim e Barros (2014) avaliam:

Debater a violência contra a mulher é, ainda hoje, de extrema necessidade. Isso porque, apesar dos avanços sociais e políticos, a sociedade atual é marcada fortemente pela desigualdade de gênero, que ameaça, seja na rua, seja em casa, a integridade física, psicológica e sexual da mulher. Superar esse modelo de sociedade é crucial para consolidar os direitos humanos das mulheres (AMORIM; BARROS, 2014, p. 405).

A violência contra as mulheres ainda é uma problemática a ser solucionada, haja vista que as mulheres vivem à mercê de uma socie-

⁸ Disponível em: <https://bit.ly/31lABdq>.

⁹ Disponível em: <https://bit.ly/3mJcopA>.

dade onde a desigualdade de gênero é gritante, colocando em risco sua integridade física, psicológica e sexual.

4. A música e o contexto escolar: contribuições para a formação de sujeitos críticos

A Lei nº 11.767, de 18 de agosto de 2008, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. A referida Lei altera a LDB nº 9394/96, acrescentando o 6º parágrafo ao art. 26: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o §2 deste artigo” (BRASIL, 2008a). Assim, a música deve ser componente curricular não somente na disciplina de Arte, dada a importância de utilizá-la de maneira interdisciplinar.

Como recurso pedagógico, a música pode trazer progressos ao desenvolvimento do aluno, desde a educação infantil até as séries finais da educação básica, proporcionando melhorias para sua formação integral, nos aspectos cognitivos e físicos, Prado e Junqueira (2006) afirmam:

[...] o trabalho na área da música deve estar pautado acima de tudo, no respeito ao nível de percepção e de desenvolvimento de cada criança, bem como, sua fase e suas diferenças socioculturais, possibilitando por meio da linguagem musical, o desenvolvimento da comunicação e expressão. Logo, a música se integrada aos conteúdos, torna a educação mais prazerosa, divertida e contextualizada (PRADO; JUNQUEIRA 2006, p. 3032).

A música talvez seja o gênero textual que mais possibilita aprendizagem de maneira lúdica. Durante o ensino médio, o contato diário com a música e a importância a ela atribuída no currículo escolar ajudam os alunos a desenvolver o letramento social e, através das letras musicais, podem formar seus próprios conceitos em relação a assuntos diversos, como corrupção, estereótipos, apologia ao crime, dentre outros.

Segundo Machado (2004, p. 40), “[...] as propostas de ensino musical precisam ser sustentadas no contexto escolar não só como área de conhecimento, mas também por meio do sentido e da importância que os saberes musicais têm na formação e na vida dos alunos”. A música deve ser compartilhada com a finalidade de desenvolver a crítica sobre aquilo que chega aos nossos ouvidos pelos meios de comunicação.

Assim sendo, é necessário desenvolver atividades curriculares através do gênero textual música, buscando instigar os alunos a desenvolverem o senso crítico diante das variadas temáticas existentes em letras musicais. Destarte, fica evidente a contribuição da música para que os alunos possam se tornar seres letrados, capazes de compreender os discursos disseminados através de letras, desenvolver a cidadania e exercer seus papéis de cidadãos ativos na sociedade.

5. Considerações finais

A análise por nós realizada demonstra a variedade de letras musicais que desvalorizam a feminina (vagabunda, vadia, piranha, facilmente manipulada, indigna de respeito), difundem a ideia de que a mulher deve satisfazer os desejos masculinos e até mesmo naturalizam a cultura do estupro individual e coletivo. As músicas analisadas, em maioria, são sucessos nacionais e até internacionais, com assustadores números de visualizações e recorde nas paradas de sucesso; muitas alcançaram o mérito de estar entre as mais tocadas do ano, viralizando na sociedade. Infelizmente, por vezes, as próprias mulheres são disseminadoras desses discursos machistas; algumas encaram até com naturalidade e lisonja o gritante desrespeito evidenciado nessas músicas.

Portanto, afirmamos a relevância do uso do gênero textual música como instrumento pedagógico, para que os alunos do ensino médio possam perceber os estereótipos em relação às mulheres e agir de forma crítica, combatendo toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

6. Referências

- AMORIM, E.; BARROS, A. M. A casa-abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica e os direitos humanos. In: ENCONTRO DA ANDHEP – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS, 8., 2014, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Andhep, 2014.
- BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 ago. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3wcRiTS>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3m17FED>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Disponível em: <https://bit.ly/3nQCFlm>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 2 - O poder da identidade. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

- DALLERY, A. B. A política da escrita do corpo: *écriture féminine*. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo e conhecimento*. Trad. Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.
- DE SOUZA, E.; BALDWIN, J. R.; ROSA, F. H. A construção social dos papéis sexuais femininos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2000, n. 13(3), p. 485-496. Disponível em: <https://bit.ly/3qeICv0>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- DUARTE, M. J. F. *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/3b1QbBM>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- GASPARETTO JÚNIOR, A. *Direitos sociais em perspectiva: seguridade, sociabilidade e identidade nas mutuais de imigrantes em Juiz de Fora (1872-1930)*. 2013. 210 p. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.
- ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neuro desenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.
- LEAL, L. F. V. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). *Letramento: significado e tendências*. Rio de Janeiro: WAK, 2004.
- LIPOVETSKY, G. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MACHADO, D. D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 37-45, set. 2004
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- PINTO, T. O. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 44, n. 01, p. 221-286. 2001.
- PRADO, E. T.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Musicalização nas séries iniciais do ensino fundamental*. Curitiba: PUC, 2006.
- PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: *gêneros e tipos textuais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola (Estratégias de Ensino, 51).
- SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SCHAEFFNER, A. *Origem dos instrumentos de música*. Paris: Mouton, 1958.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- SOARES, N. *Maria Chiquinha só morreu porque Genaro era machista*. Disponível em: <https://bit.ly/3k6oPKp>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Identidade

Uma reflexão sobre a construção da personagem Zana de *Dois irmãos*

Dayanna Vieira de Jesus¹

Resumo: O presente artigo analisa de forma qualitativa o romance *Dois Irmãos*, publicado em 2000 pelo romancista e crítico literário, Milton Hatoum. Tendo como categoria analítica o empoderamento da personagem feminina Zana, mulher que mesmo com seus valores tradicionais, mantendo características da terra natal, foge aos paradigmas do padrão da sociedade patriarcal vivido em sua época, silenciando até mesmo o marido. Em contrapartida, se curva às vontades do filho Caçula, se submetendo aos seus impulsos marcando a decadência familiar acirrando a rivalidade entre os irmãos. Nessa perspectiva o eixo central é mostrar em tópicos como o romance em estudo traz a representação de uma mulher que apresenta em toda a narrativa seu lugar de fala e empoderamento, mas que se submete aos desejos e as vontades do filho até ao seu leito de morte. Abordaremos nesse artigo, a construção de identidade da personagem representada na obra, evidenciando sua identidade cultural, partindo da análise memória e espaço e a relação memória e espaço em sua construção identitária e como esses fatores interferem no contexto familiar vividas pelas personagens. Para tanto, se organiza de maneira que primeiramente é feito uma breve introdução sobre a chegada da família libanesa na cidade de Manaus. Posteriormente, faremos algumas reflexões sobre diáspora e identidade na obra de Milton Hatoum, seguindo os conceitos de Hall. Continuando, contextualizaremos a personagem Zana a partir do nascimento dos filhos à decadência familiar e em seguida, traremos o espaço e memória na construção de identidade da personagem Zana de acordo com as investigações de Maurice Halbwachs. Concomitantemente, as considerações finais apontam para uma Zana que viveu em espaço cultural que fora de forma constante, transformador e influenciador do meio. Ainda com relação

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/ Bolsista CAPES): dayannavieiradejesus@hotmail.com

às considerações finais, é preciso explicitar que a matriarca, uma mulher forte e destemida frente a sua época porém, não conseguiu impedir a ruína do lar. Como referencial teórico buscou-se nesse trabalho as contribuições de Bhabha (2003), Hall(2003), Bauman (2005), dentre outros.

Palavras-chave: Família; Memória; Espaço; Identidade.

1. Introdução

O século XX foi fortemente influenciado pelos os movimentos migratórios, sobretudo na Primeira e Segunda Guerra Mundial. Estas mobilidades provocaram intensas concentrações e trocas culturais fazendo com que países mais desenvolvidos investissem em tecnologias levando ao avanço de forma globalizada, facilitando ainda mais a mobilidade mundial. O crescimento dessas travessias migratórias e diásporas evidencia tanto o deslocamento de sujeitos de um país para outro, como também a troca de conhecimento entre povos e culturas.

Ao transpor fronteiras, esse encontro entre culturas torna-se heterogêneo, fato que se opõe à ideia de homogeneidade identitária discutida por inúmeros autores, como Bhabha, por exemplo:

[...] a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como 'conhecível', legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural (BHABHA, 2003, p. 69).

Essas diferenças confirmam a necessidade de respeito e convivência entre as diversas identidades e culturas, desmistificando identificações homogêneas entre povos. Se no passado a fronteira separava e isolava povos distintos, hoje, essa compreensão sobre o espaço fronteiro nos direciona para um encontro cultural e identitário consciente das distinções entre o eu e o outro.

Hatoum, escritor amazonense de ascendência libanesa se destaca no cenário literário brasileiro modernista rompendo com o literário tradicional. Apresenta em suas narrativas, conflitos familiares e postura descolonizadora. Tema este, recorrente em suas narrativas. Publicou, em 2000, o romance *Dois irmãos*, traduzido para vários países como: Líbano, Alemanha, Itália, França entre outros. O romance que encena a multiplicidade cultural da cidade de Manaus, espaço amazônico que agrega imigrantes libaneses misturados aos nativos da região e a outros que decidem ir para Manaus em busca do sonho da seringueira.

O foco central da narrativa é marcado pela tensa relação entre os filhos gêmeos Yaqub e Omar, que são lembrados pelo narrador na busca de encontrar sua origem. No núcleo da família há, também, Rânia, irmã de Yaqub e Omar, dona de si e dedicada ao comércio da família, que não recebia da mãe a mesma atenção que os irmãos.

Em *Dois irmãos*, a família libanesa chega ao Brasil no início do século XX, por volta de 1914. A narrativa se estende de 1914 até meados dos anos 1960, período do golpe militar na cidade de Manaus, no Amazonas.

Zana, de formação cristã, é uma personagem sonhadora, vivendo um estilo de vida burguês que demonstrava gosto pela literatura e poesia em especial os *gazzais*, este selou a união entre ela e o marido. Hallim, homem apaixonado, não queria ter filhos, pois queria para si a atenção, amor e carinho de sua amada. Já a esposa queria filhos... Três.

Após a morte do pai no Líbano, Zana convence o marido apaixonado e tem seus três filhos: os gêmeos Yaqub e Omar, que não tinham entre si uma boa relação familiar e a filha Rânia, que tinha grande admiração pelos irmãos.

Omar nasce com mais fragilidade e Zana dedica ao filho caçula cuidados extremos justificando o medo de perdê-lo, assim como o pai. Isola-se de si e dos demais de sua casa. O marido, mesmo contra sua vontade se submete aos desejos e caprichos de sua esposa, assinalando a decadência de sua família e de seu lar.

A obra é narrada sob a voz de Nael, filho de Domingas, uma nativa empregada da família, com um dos gêmeos. Sua paternidade é uma dúvida que permeia toda a narrativa. Nael e a mãe vive aos fundos do casarão. O neto bastardo é o confidente de Halim e testemunha de muitos dos fatos narrados.

A cidade de Manaus representa a pluralidade cultural da sociedade contemporânea, trazendo à tona a fragmentação dos indivíduos em ambientes de interações e influências sociais.

Estas interações vividas pelas personagens contribuem para construção de suas identidades e alteridade. Dessa forma a cidade amazonense é vivenciada de forma objetiva e subjetiva pelas personagens uma vez que passam a internalizar suas vivências na construção de suas identidades culturais.

Uma das características importantes da obra hatoumiana são as marcas geográficas pois estas dão à narrativa características peculiares dos espaços sociais vivenciados em cada ambiente. O termo espaço é relativo, uma vez que sofre constantes mudanças de acordo com as intervenções humanas.

Estas mutabilidades podem ser históricas, culturais ou sociais que nos apresenta uma Manaus que transita para a modernidade e de outro lado a família libanesa que transita do apogeu à decadência. A própria casa da família de Zana e Halim, deixada por Galib, pai de Zana quando este fora para o Líbano, tem características deste período.

Milton Hatoum tem no contexto histórico e geográfico da Amazônia, matéria-prima de primeira qualidade para suas obras pois aproxima o leitor do meio amazonense podendo torná-las como referencial para o cenário amazônico e seu universo de diferenças: povos, culturas, grandes rios e as belezas que cercam as comunidades ribeirinhas e suas grandezas, que se encontram num só lugar.

Isso faz com que essa heterogeneidade de formas encontre voz em suas personagens, tendo no espaço e na memória um entrelugar como marca identitária que se entrecruzam numa diáspora real e híbrida, como a família libanesa em especial a personagem Zana que vivendo essa transição cultural e espacial apresenta desde a juventude uma personalidade forte e destemida, diferente de sua época.

Zana é uma mulher tradicional. Cuida do lar, instrui os filhos, comanda os empregados em especial Domingas. Para Zana, o lar é seu lugar na terra. É uma mãe extremamente dedicada ao filho caçula. Este será o norteador dos destinos dos que estão à sua volta.

2. Percurso Metodológico

Este trabalho surgiu a partir da análise de pesquisa de dissertação de mestrado que se encontra em andamento intitulada: memória, espaço e construção de identidade da personagem Zana em *Dois Irmãos* de Milton Hatoum.

Abordaremos de forma qualitativa com base em estudos bibliográficos seguindo os conceitos de Hall, Bauman, Bhabha, dentre outros e a leitura da obra *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum.

Serão feitas reflexões sobre diáspora e identidade tendo como foco a personagem Zana. Abordaremos em tópicos conceitos sobre identidades deslocadas e seus processos de transformações levando o leitor venha refletir sobre a construção da personagem da obra hatoumiana e a pluriculturalidade cultural contemporânea. Ao final da pesquisa, os estudos corresponderam às indagações sobre a complexa identidade da personagem analisada. É necessário salientar que os resultados obtidos desta pesquisa são reflexões acerca da personagem Zana e sua construção de identidade.

3. Reflexões sobre diáspora e identidade na obra de Milton Hatoum

A diáspora pode ser entendida como fenômeno de espalhamento dos povos. Estes saem de suas terras de origem para concretizar a vida em outros países ou em outros continentes. Essa concretização podendo ser de forma forçosa ou por opção própria apresentando povos que deixam seus locais de raízes e mesmo vivendo em outro espaço cultural mantêm tradições de origem e a cultura na qual nasceram.

Dessa forma, a cultura original, no contexto diaspórico, está em constante transformação, visto que ao se encontrar com novos costumes, acabam sendo assimilados e interferem não apenas na identidade pessoal como na identidade coletiva, que por sua vez reflete em sua identidade cultural.

De acordo com o conceito de Hall, identidade é um termo demasiadamente complexo pois trata-se de um fenômeno social e portanto não há uma afirmação conclusiva sobre suas proposições teóricas. Tendo em vista que a globalização retira desse o conceito de homogeneização, desconstruindo aquela que por hora era entendida como uma: a velha identidade. Stuart vê essa identidade do sujeito pós-moderno, como uma identidade que não apresenta um núcleo definida historicamente. Uma identidade não estável.

Para entendermos seu pensamento é necessário transitar um pouco em sua biografia: Stuart Hall nasceu na Jamaica, ainda quando colônia Britânica e na juventude emigra para a Inglaterra. Ao retornar para Jamaica sente-se deslocado com sensação de não pertencimento a nenhum lá, nem familiar, visto que sua família era seletiva quanto questões sociais e raciais. Dessa forma, não se sentindo inglês nem caribenho e nem pertencente em sua família.

Ao lidar com a sua condição e com seu conflito de identidade, bem como as relações colonizado-colonizador faz com que a temática das migrações e o conceito de diáspora como uma condição comum, mas potencializada na modernidade tardia sempre estivessem presente em seu pensamento:

Mas não sou nem nunca serei um inglês. Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencço completamente a nenhum deles. Esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma 'chegada sempre adiada (HALL, 2003, p. 415).

Hall não se sente pertencente a nenhuma cultura. Vivenciando o duplo deslocamento. Sobre o assunto, Bauman enfatiza que o termo identidade deveria ser considerado um processo contínuo de “redefini-se” de “inventar-se” e reinventar a sua própria história. Para Bauman:

Estar parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos) pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora (BAUMAN, 2005, p. 19).

Para Hall, as discussões sobre identidades deslocadas, difusas e em constante processo de transformação interessam principalmente, para discutir os processos que tem perturbado, justamente, o caráter unificado de muitas culturas e identidades nacionais.

Hatoum em suas obras apresenta uma literatura pós-moderna e dialógica com percursos diaspóricos apresentando fronteiras culturais. Como exemplo, de diáspora cultural, temos em *Dois Irmãos* a família libanesa e descendentes indígenas manauaras.

Ambos apresentam espaços fragmentados que embora pertencente a região amazônica, vivem em constantes conflitos de desconstrução cultural homogeneizada. Hatoum, de acordo com o pensamento de Hall, enfatiza identidades constantemente deslocadas, difusas que em toda a narrativa apresentam processos de transformações. Seja identitária, seja espacial ou social.

Suas obras discutem a multicultural contemporânea mesclando textos e elementos históricos fazendo o leitor refletir sobre as variadas experiências vividas na região, resultante de encontros e desencontros influenciadas pela cultura de viajantes, nativos e imigrantes.

4. Zana: do nascimento dos filhos à decadência familiar

Bauman, em sua obra *Identidade* (2005) — uma entrevista a Benedetto Vecchi, correlaciona diversos segmentos sociais fazendo-nos refletir sobre o nosso eu, o Outro e nossa realidade social.

O autor aborda vários tipos de identidades e pertencimento, a qual é considerada flutuante, uma vez que a questão do pertencimento e da Identidade é visto como algo que não é tão sólido e sim, negociável fazendo com que as identidades se tornem voláteis algumas por escolhas próprias e outras, influenciadas pelo meio.

Essa influência pelo meio é percebida na relação da personagem Zana com os filhos Yaqub e Omar uma vez que seu contexto familiar apresenta características culturais brasileiras aliada à terra natal que é considerada por Bauman como identidade flutuante.

Hall chama de crise de identidade a postura de Zana em relação aos filhos e seu desejo de pertencimento materno especialmente pelo filho Caçula. Esse distanciamento da terra natal faz com que sua ligação com os filhos seja mais forte. Perdera sua terra de origem após o falecimento da mãe e posteriormente, o pai, fomentando seu sentimento de perda em relação aos filhos, visto que estes são seu elo de ligação com sua cultura de origem.

Essa “crise de identidade” Hall considera como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2003, p. 9). Esse deslocamento cultural Zana vivencia durante toda a sua vida. Em maior parte da narrativa para defender o filho Caçula.

De acordo com Bhabha, a identidade não nega o passado, mas pode reconstituir o presente, através da valorização das diferenças:

[...] uma diferença “interior”, um sujeito que habita a borda de uma realidade “intervalar”. E uma inscrição dessa existência fronteiriça habita uma quietude do tempo e uma estranheza de enquadramento que cria a “imagem” discursiva na encruzilhada entre história e literatura, unindo a casa e o mundo (BHABHA, 2013, p. 35)

Para Bhabha essa diferença é chamada de hibridismo cultural. Zana é submetida a este hibridismo desde muito cedo a partir de sua chegada ao Brasil. Seu casamento é um fator que demonstra traços híbridos de tentativas de configurar uma identidade para si. A matriarca reforça essa tentativa após a morte do pai em seu desejo de ter filhos e desse desejo não consegue se desvencilhar.

Yaqub e Omar nasceram dois anos após a chegada de Domingas na casa, deixando Halim surpreso pela chegada dos gêmeos. Ainda mais por não querer ter filhos. O parto foi realizado em casa. Primeiro Yaqub e Omar minutos depois. Omar nasce mais fragilizado, necessitando de cuidados nos primeiros meses de vida, ficando sempre aos cuidados da mãe, enquanto Yaqub passa a ser cuidado pela empregada nativa, Domingas. Rânia nasce quatro anos depois. Omar cresce cer-

cado por cuidados e mimos excessivos da mãe. Zana não se desapegava do Caçula que por muitas vezes é tratado como filho único.

A matriarca tinha um zelo exagerado sobre o caçula que Freud considera que:

Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram. [...] Assim eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele. Freud (1914 – 1916/1996, p. 97).

Percebe-se que Omar era fruto do seu próprio de Zana, seu narcisismo. Dessa forma a mãe tinha uma enorme dificuldade de ver defeitos no comportamento de Omar, mantendo a conivência com as atitudes erradas do filho caçula enquanto que o filho Yaqub recebe o amor e dedicação da mãe postíça, Domingas por quem é cuidado desde o seu nascimento.

Halim após o nascimento dos filhos se sentiu desprovido de suas intimidades com a esposa. Principalmente pelo filho Omar que mandava e desmandava no quarto e na cama dos pais, fazendo com que muitas vezes o pai dormisse em outros lugares da casa, como na rede, irritando Halim:

Numa noite Halim, acordou com tosse e falta de ar. Acendeu o candeeiro, viu refletida no espelho do quarto uma teia de aranha amarela, sentiu cheiro de fumaça e pensou que o mosquito ardia lentamente ao lado dele. Saltou da cama e viu o Caçula aninhando no corpo de Zana. Expulsou-o do quarto aos gritos, acordando todo mundo, acusando Omar de incendiário, enquanto Zana repetia: “Foi um pesadelo, nosso filho nunca faria isso”. Discutiram no meio da noite, até que ele saiu de casa batendo a porta com fúria. (HATOUM, 2010, p. 70).

A predileção de Zana pelo filho Caçula e a rivalidade entre os gêmeos vai se acentuando à medida que vão crescendo. E chega ao ápice quando se apaixonam pela mesma moça, Lívia, ao ponto de Omar agredir Yaqub com uma garrafa e lhe cortar o rosto numa sessão de cinema quando este beijava Lívia. Fato que faz com que relacionamento entre os irmãos ficar ainda menos sociável.

Com o intuito de apaziguar a situação entre os irmãos o pai decide enviar os gêmeos para o Líbano, mas por intercessão de Zana, Omar fica e viaja somente Yaqub onde mora por cinco anos. Por parte Yaqub morreu ao atravessar para terras distantes. Os olhos de sua mãe não contemplam o que se passa por lá. Fazendo com que suas incertezas de que a mãe preferia o irmão se afirmasse. Nenhum telegrama, nenhuma carta chegou às mãos de Zana.

A partir desse momento, o destino dos gêmeos segue caminhos diferentes: quando retorna, Yaqub dedica-se aos estudos em São Paulo e torna-se engenheiro, já Omar prefere os prazeres da vida boêmia em Manaus.

Enquanto o irmão que tem no rosto uma cicatriz casa-se com Livia e leva uma vida estruturada em São Paulo, Omar vive uma vida desregrada, bebendo até às madrugadas, fato sempre escondido do pai por Zana e Domingas, a empregada e mãe de seu único neto, Nael, protagonista das narrativas. Ambas acolhiam o filho desordeiro e não deixavam que o pai visse o estado deplorável que chegava em casa depois de alguma noitada nos bares de Manaus.

Mesmo sabendo que o filho caçula levava uma vida desregrada, inclusive roubando ao irmão, enganando os pais pedindo dinheiro e dizendo que estava estudando, Zana o defendia e venerava com todas as fibras de seu ser, colocando os gêmeos numa gangorra, sempre priorizando o filho caçula. Pelo poder de sedução sabia convencer o marido e o filho Omar de suas vontades. Seduzindo-os de pelos carinhos, cuidados e afetos extremos. Afastando do filho predileto todas as pretendentes que dele se aproxima e aprofundando o abismo entre os filhos e conseqüentemente entre o esposo, Halim que morre de desgosto por ver sua esposa viver em função do filho.

Bauman, faz afirmações importantes e pertinentes sobre identidade, alegando:

A identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural de identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. (...) A identidade é uma luta (BAUMAN, 2005, p. 84-85)

Para Bauman, o fato de sermos confrontados diariamente pela multiplicidade de identidades, tendo em vista o molde de vida da con-

temporaneidade, em que não se tem um presente estável diante da pluralidade da sociedade moderna nos direciona a uma profusão de transformações nas relações interpessoais, que fazem com que também ocorram mudanças de comportamentos do sujeito. Como percebemos em Zana ao se relacionar com os filhos e os demais da casa sempre moldada aos desejos do filho caçula.

Silva (2011) sobre a postura de Zana sobre Omar afirma que esse amor excessivo surgiu da sua necessidade de realização pessoal através da maternidade, que oferece à mulher um papel a mais e distinto do homem, construindo uma fonte de autoridade e autonomia.

Percebe-se em toda a narrativa que do mesmo modo que Omar é prisioneiro dos prazeres proibidos, Zana é prisioneira dos comportamentos de Omar. Os filhos decidem ir embora. Yaqub firma sua vida em São Paulo com sua esposa Lívia e Omar decide viver longe do olhar e caprichos da mãe. Firmando em Zana, um constante campo de batalha identitário, cultural e familiar. Seu destino é o sentimento de não pertencimento dos filhos, o que a leva à loucura e decadência de sua casa.

5. Espaço e memória na construção de identidade da personagem Zana

Seemann ao citar Halbwachs em seu artigo *O espaço da memória e a memória do espaço* nos diz que “o espaço é uma realidade que dura”. Para recuperar nosso passado, precisamos ver o meio material que nos cerca e onde a memória se conserva. O espaço, ou melhor “nosso espaço”, é aquele que ocupamos, por onde passamos ao qual temos acesso e que fixa as nossas construções e pensamentos do passado para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança”.

O espaço está intimamente entrelaçado às nossas lembranças que por sua vez, à nossa identidade. É nessa materialização do espaço dentre esses o familiar que faz nos pertencente a determinado grupo social contribuindo para nossa construção identitária.

Hatoum centra grande parte dos conflitos da narrativa no espaço do casarão. É nele que Galib abre o restaurante, espaço de encontro e interação da cultura libanesa. É no casarão que Zana decide morar após o casamento e nascem os filhos e ocorre os conflitos familiares. Casa tipicamente libanesa marcada pelos cultivos das ervas do oriente se contrapondo à seringueira do quintal.

É nesse contraste que as tradições, costumes, músicas, encontros familiares, culinárias e outros nos faz inseridos no meio a qual pertencemos. Nos faz solidificar nossa memória individual, beneficiada pelas lembranças (re)construídas vez ou outra pela coletividade.

Maurice Halbwachs (2006) ao fazer uma análise sobre o termo memória, salienta que diferentes são os pontos de referência que estruturam nossa memória a inserindo no memorial da coletividade da qual fazemos parte.

São nessas faculdades de lembrar, de reter informações e ideias que formalizamos objetos de memórias e guardamos recordações pessoais de cheiros, espaços, encontros de família, ilusões e desilusões ao longo do tempo. Nas lembranças são registradas momentos que marcam nossa história.

Após a morte de Halim, no sofá cinzento, Zana passa a viver as lembranças de um lar que teve seus dias de glória. Passa a viver as memórias de seu pai e esposo, no mesmo sofá que o marido morrera, somado a uma expectativa frustrada de unir os filhos.

Os filhos se foram, semelhante a trama bíblica, Caim e Abel. Sua casa já não é mais a mesma. Busca manter tudo em seu devido lugar. Insiste em deixar viva em suas memórias o espaço que formara uma família: os móveis, o espelho da sala, o galinheiro intocável de seu pai aos fundos do quintal, a imagem e o altar das orações diárias. Tudo como o marido deixara. Até mesmo a rede vermelha do filho Omar, na esperança de que um dia retorne.

Aquela mulher teimosa, dona de si, de personalidade forte dá lugar a uma mulher submissa aos seus sentimentos. As lembranças do filho Caçula não saem de sua memória. Com a casa já em ruínas, ainda insiste em permanecer, mesmo sabendo que foi vendida em forma de vingança pelo filho Yaqub.

O filho rejeitado ao decidir vender o casarão, além de se vingar do irmão rival finda um ciclo com suas origens. Com a demolição do casarão encerra-se toda uma história vivida por Zana.

A identidade de Zana permeia toda a narrativa em processos de conflitos. Uma identidade instável, em constante transformação. Do mesmo modo, a vida e os conflitos familiares. Aquela que antes fazia com que o marido e filhos se submetesse às suas vontades e caprichos, passa agora a viver dependente do desejo de apaziguar os filhos e permanecer no lar, que é o que lhe resta.

Para a matriarca, perder sua casa foi como perder sua identidade. O que a unia entre passado e presente.

6. Considerações finais

Para Azevedo (2009), a identidade é uma construção social e simbólica. Dinâmica em função da sua permeabilidade em face do contexto. Dessa forma é a cultura na identidade. Todas as identidades são o tempo inteiro reinventadas, não existindo uma verdade transcendental. Sendo constantemente transformadas, feitas no presente na relação entre o eu e o outro. Presente e passado.

Numa abordagem antropológica, a identidade é uma construção que se faz com atributos culturais, isto é, ela se caracteriza pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelo indivíduo através da herança cultural e o espaço em que habitam. Como a personagem Zana que em toda a narrativa vive esse contexto diaspórico.

Conseguimos perceber que Zana conseguiu transmitir aos filhos, uma tradição e costumes culturais, heterogeneizado no contexto amazônico. Mas a mulher forte, destemida e a frente de sua época não conseguiu impedir a ruína do lar.

Foi papel fundamental na construção de identidade do lar e na construção do eu e do outro em sua família. Viveu em espaço cultural que fora constantemente transformador e influenciador do meio. Mas morreu sem sobrepor essa influência sobre a união dos filhos.

7. Referências

- AZEVEDO, Cecília. *Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão*. IN: Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**, Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2009;
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade, Entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros- Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. BORGES FILHO, O. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007. BOSI, E. Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- FOUCAULT, M. *Outros espaços*. In: FOUCAULT, M. Ditos & escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FREUD, Sigmund (1914 – 1916). A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, S. *Pensando a diáspora* (Reflexões sobre a terra no exterior). In: SOVIK, L. (Org.). Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 25-50.

- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós - Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 8ªed.; Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HATOUM, M. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SEEMANN, J. *O Espaço da Memória e a Memória do Espaço: Algumas reflexões sobre a visão espacial nas pesquisas sociais e históricas*. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 4/5, p. 43-53,2002/2003.
- SILVA, Joanna da. Relações de gênero no romance de Milton Hatoum. 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br>. Acessado em agosto de 2015.

A propagação da hegemonia masculina nas músicas contemporâneas

Percepções acadêmicas do fomento à interpretação da cultura do estupro na linguagem melódica

Vinícius Klock Scalzitti¹
Jefferson Antonione Rodrigues²
Carla Melissa Klock Scalzitti³

Resumo: Este artigo tem como objetivo propor uma discussão crítica sobre a manutenção da construção da imagem feminina através das músicas atuais, ao transparecer o machismo existente na sociedade brasileira contemporânea. Acorando em Assis (1994, p. 23), afirma-se que há dois modos de manipular uma mulher: pelo insinuativo ou pelo violento, ao passo que, a partir dessa premissa literária, é possível concluir que o machismo ainda persiste nos lares do povo brasileiro e, infelizmente, muitas vezes como jargão. Assim como a própria literatura, a música é um dos pilares culturais de qualquer corpo social, visto que, através dela, os indivíduos demonstram as suas características, bem como as suas especificidades e seus costumes. Portanto, esse artigo traz à tona a discussão da responsabilidade da música para a delegação do poder feminino e, por meio das análises críticas das músicas atuais, concluiu-se que todo esse poder que a música possui é utilizado em desfavor do sexo denominado, de maneira sexista, como o “sexo frágil”, ao fomentar,

¹ Graduando em Bacharelado em Direito pela Universidade do Estado do Mato Grosso e em Licenciatura em Letras/Inglês pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: viniciusklock@hotmail.com.

² Mestre em Teoria do Direito e do Estado pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM, Marília/SP). E-mail: drjeffersonrodrigues@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: carlamelissaks@gmail.com.

assim, essa “anomalia social”, que é a cultura do estupro. Salienta-se, ainda, que esse trabalho acadêmico busca compreender e expor o nexo de causalidade entre o machismo e a denominada cultura do estupro, fazendo com que se tenha o entendimento de que a violência sexual contra as mulheres pode se dar em virtude do pensamento da hegemonia masculina por meio das expressões culturais. Consequentemente, para o desenrolar desta trama, fez-se uso do método dedutivo com abordagem qualitativa, juntamente com a técnica de revisões bibliográficas pertinentes ao tema.

Palavras-chave: Músicas Contemporâneas; Hegemonia Masculina; Cultura do Estupro.

1. Introdução

Tu és divina e graciosa. Estátua majestosa. Do amor, por Deus esculpada. E formada com ardor. Da alma da mais linda flor. De mais ativo olor. Que na vida é preferida. Pelo beija-flor. Se Deus me fora tão clemente. Aqui neste ambiente. De luz, formada numa tela. Deslumbrante e bela. Teu coração, junto ao meu lanceado. Pregado e crucificado. Sobre a rósea cruz. Do arfante peito teu. Tu és a forma ideal. Estátua magistral. Oh alma perenal. Do meu primeiro amor, sublime amor. Tu és de Deus a soberana flor. Tu és de Deus a criação. Que em todo coração sepultas um amor. O riso, a fé, a dor. Em sândalos olentes. Cheios de sabor. Em vozes tão dolentes. Como um sonho em flor. És láctea estrela. És mãe da realeza. És tudo enfim que tem de belo. Em todo resplendor. Da santa natureza. Perdão se ousou confessar-te. Eu hei de sempre amar-te. Oh flor, meu peito não resiste. Oh meu Deus, o quanto é triste. A incerteza de um amor. Que mais me faz penar em esperar. Em conduzir-te um dia ao pé do altar. Jurar aos pés do Onipotente. Em preces comoventes. De dor, e receber. A unção da tua gratidão. Depois de remir meus desejos. Em nuvens de beijos. Hei de envolver-te até meu padecer. De todo fenecer.

Pixinguinha

Bons eram os tempos em que a figura do gênero feminino era enaltecida em versos, prosas e em melodias nos principais meios de comunicação da sociedade.

Com a evolução do corpo social e com a busca do empoderamento feminino, as vertentes conservadoras se alteraram, os valores se diversificaram e, com isso, perdeu-se a imagem de santa, de rosa ou de boneca frágil, ora descritas nas inúmeras metáforas musicais utilizadas para a caracterização da figura feminina.

Diante deste contexto, destaca-se que o intuito desta produção acadêmica é pautar-se em uma proposta reflexiva da propagação de uma hegemonia estritamente machista e conservadora que, na contra-mão da sociedade contemporânea, fomenta por meio de um dos princi-

pais meios de comunicação social, quer seja, a música, a interpretação de uma cultura deveras devastadora do gênero feminino, ao enaltecer, inclusive, práticas delituosas contra o gênero, como o crime de estupro.

Por consequência disso, para desenvolver e estimular tal crítica reflexiva de cunho estritamente social e jurídico, esta produção fará uso da pesquisa bibliográfica como procedimento técnico, vez que será elaborada a partir de materiais já publicados, revisando de forma intensa a literatura existente sobre o tema em voga (GIL, 2010, p. 29). Além disso, fundamentar-se-á junto ao método dedutivo, ao enfatizar numa cadeia lógica de raciocínio descendente para que, ao final, se construa uma conclusão plausível e fundamentada (LAKATOS; MARCONI, 2011), tendo como foco uma dimensão mensurável traduzida na exploração de opiniões e comportamentos não explícitos – pesquisa qualitativa (RICHARDSON, 2012, p. 79).

2. Mulher: do preconceito literário à sociedade contemporânea

Se essa mulher fosse minha / Eu tirava do samba já, já / Dava uma surra nela
/ Que ela gritava: Chega / Chega / Oh meu amor / Eu vou-me embora da
roda de samba eu vou

Samba de Roda

Na história brasileira, a mulher sempre fora caracterizada como um ser inferior a todos os outros indivíduos por possuir diferenças biológicas do sexo oposto. Como prova disso, destaca-se, de maneira perceptível, na literatura brasileira, a evidência quando Brás Cubas (ASSIS, 1994, p. 23) afirma que há dois modos de manipular uma mulher: pelo insinuativo ou pelo violento. Atualmente, esse enunciativo literário torna-se cada vez mais presente junto ao seio social, isto é, o machismo ainda persiste nos lares do povo brasileiro e, infelizmente, muitas das vezes como jargão. Um dos motivos para que isso possa ainda existir em pleno século XXI, é o pensamento das pessoas em relação à mulher, visto que a opinião do ser humano reflete na sua atitude. Desse modo, essa imagem inferiorizada da mulher é caracterizada por uma sociedade machista e preconceituosa, tendo como exemplo o trecho de uma música transcrita abaixo:

Com tanta roupa suja em casa. Você vive atrás de mim. Mulher foi feita para o tanque. Homem para o botequim (VOU PRO SERENO, 2012)⁴.

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3mKLTQN>. Último acesso em: 05.07.2021.

Neste sentido, cabe destacar que, como exemplifica John Locke (1999, p. 46), a mente humana é uma tábua rasa na qual a experiência imprime as ideias, isto é, o ser humano não nasce sexista, mas sim torna-se vivendo nessa sociedade discriminatória. Então, resta evidente que a música, como instrumento educativo, é um bem cultural que influencia no jeito de pensar dos indivíduos que vivem em sociedade. Em outras palavras, as letras presentes nas músicas, sejam elas quais forem, produzem uma intensificada influência no pensamento e na ação das pessoas, em especial, das crianças e dos jovens, ocasionando-lhes a necessidade de se enquadrar a um determinado cenário implícito numa determinada melodia.

Ainda neste sentido, destaca-se que esse meio de comunicação social, quer seja, a música, ao se propagar na mente humana, exerce um grandioso poder de ingerência sobre os indivíduos, uma vez que foi, a partir dela, que milhões de artistas, por exemplo, encontram uma saída para realizar os manifestos em relação aos grandes problemas sociais do Brasil oriundos de um passado nem tão distante, tal como Chico Buarque, Geraldo Vandré e tantos outros.

Referenda-se assim, como exemplo, a composição musical “Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores”, um dos hinos dos movimentos sociais da história que, oriundo do período ditatorial, conseguiu resistir à época. Noutro vértice, existe, ainda, artistas/compositores que utilizam das músicas para colocar seus desejos sexuais mais íntimos, como a *rapper* Karol Conká:

A noite tá perfeita, eu saio com “azamigaloka”. Jóias, maquiagem, muito capricho na roupa. Versatilizando no estilo, com muito brilho. Doses de tequila, aguça o instinto. Queremos ir dançar, sei que todo mundo quer, também. Ficar bem zen, ter uma pira, ir além. Vem cá, meu bem, me mostra o que você tem. Te prometo que não conto pra ninguém. A balada tá nota 100, muito calor lá na pista. Tem sempre alguém que me lança um olhar de conquista. Desbaratinei, desviei. Mais uma dose no balcão, aí me animei. Dancei, dancei, dancei, dancei e nem me liguei. Que o vestido subiu demais, então ajetei. Eu vou gingar com o mundo e acompanhar o bumbo. (Quem quiser é só chegar junto!). Meu rolê, a lua vai clarear. Hoje, o meu nome é gandaia. Com “azamigaloka”, eu vou me jogar. Nessa vida louca, aproveitar! Bom demais, é desse jeito. Vai com calma, rapaz, mais respeito. Dá dez passos pra trás, fica aí mesmo. É bom ter disciplina se quiser sair ileso. Que hoje eu to perigosa, cheia de truque. No recinto cabe

todo mundo, então não me empurre. A luz me confunde, o cenário é colorido. Eu e minhas parceiras no comando definitivo. No passinho black, no pique, sem cansar. Se tá bom, ninguém se mexe, então bora se jogar. Desbancando as piriguetes que mal sabem rebolar. Relaxa, moleque, esse daqui é o meu lugar. Meu rolê, a lua vai clarear. Hoje, o meu nome é gandaia. Com “azamigaloka”, eu vou me jogar. Nessa vida louca, aproveitar! Eu não quero nem saber, eu vou brindar, vou viver! Na gandaia, na gandaia! Meu rolê, a lua vai clarear. Hoje o meu nome é gandaia. Com “azamigaloka”, eu vou me jogar. Nessa vida louca, aproveitar! Meu rolê, a lua vai clarear (CONKÁ, 2013).⁵

Contudo, atualmente, a quantidade de músicas que, por meio de suas letras, estão sendo utilizadas para fomento do machismo, propagando a cultura do estupro, é de amedrontar a capacidade humana e ferir severamente a aplicabilidade dos Direitos Fundamentais, ao perfazer com que estes passem a ser mitigados por meio deste veículo que, até então, deveria ser cultural e estritamente salutar.

3. Qual a música do momento? – da oitiva a (re)interpretação

“Ah safada! Na hora de ganha madeirada. A menina meteu o pé pra casa. E mandou um recadinho pra mim.”

Malandramente. Dennis e MCs Nandinho & Nego Bam

Analisando alguns dos sucessos contemporâneos, nota-se que o tipo de pensamento que está sendo construído e (re)produzido na sociedade é através de um discurso no qual difunde a figura do machismo, do sexíssimo, do racismo e, inclusive, da homofobia:

Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo. Que ela veio quente, hoje eu tô fervendo. Quer desafiar? Num tô entendendo. Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardeno (vai) [...] E a são Rafael, é baile de favela E os menor preparado pra foder com a xota dela (o vai) (MC JOÃO, 2016)⁶.

Os discursos ou representações simbólicas apresentados nas músicas da contemporaneidade, propagam-se em todos os cantos do país, ao provocar a disseminação de determinados pensamentos preconceituosos e, em especial, da inferiorização da mulher e da sua violência sexual.

⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3k6EJ7M>. Último acesso em: 15 jul. 2021

⁶ Disponível em: <https://bit.ly/2YgOcS9>. Último acesso em: 05 jul. 2021.

Tais estilos musicais são apreciados pelos jovens/adolescentes e as crianças, que se encontram em fase de desenvolvimento e construção da personalidade, inclusive na construção da imagem sobre as relações do homem e da mulher. Posto isso, descreve-se a importância da música na construção do *ethos* feminino que é incontestável, pois coloca a mulher em um papel ínfimo, denegrindo-a, direcionando-a com palavras de baixo calão, como cachorra, vadia e puta, ao fazer com que os homens e, as próprias mulheres, acreditem em tais afirmações:

Só as cachorras. As preparadas. As popozuda. O baile todo. Só as cachorras. As preparadas. As popozuda. O baile todo. Pula sai do chão. Esse o bonde do tigrão. Libera a energia. E vem pro meio do salão. O baile esta tomado. Eu quero ver você dançar. Ta tudo dominado. E o planeta vai gritar. Vou provar que sou tigrão. Vou te dar muita pressão. Quando vejo um popozão. Rebolando no salão. Não consigo respirar. Fico louco para pegar. Melhor tu se preparar. Que o tigrão vai te ensinar. Agora é ruim de tu fugir. Que o tigrão vai te engolir. Se tu corre por aqui. Eu te pego logo ali. Eu vou lutar até o fim. Vou trazer você pra mim. Eu te chamo bem assim. Só as cachorras. As preparadas. As popozuda. O baile todo. Só as cachorras. As preparadas. As popozuda. O baile todo (COSTA, 2001)⁷.

Com o analisar das situações a que se demonstra acima como exemplificação, a mulher está sempre presente como protagonista de muitas letras/composições musicais atuais, as quais são reproduzidas pelos maiores meios midiáticos do país. Contudo, esse protagonismo é representado, para os ouvintes, de uma maneira negativa, influenciando os sujeitos na construção de uma imagem fajuta, mantendo essa desprezível ilustração do feminino na sociedade brasileira, ao passo que fica o corpo da mulher análogo ao de um objeto, incentivando a violência sexual cometida contra esse gênero.

Por outro lado, a música também se mostra como representação da realidade, frisa-se, assim, a música de Paulo Vanzolini que demonstra uma situação verídica da sociedade brasileira, pois expressa uma mulher, garota de programa, que, apaixonada por um de seus clientes, sentindo-se desvalorizada, persegue o seu amado para matá-lo. Sentimento de posse? Crime passional? Reflexão! (Re)interpretação!

⁷ COSTA, Carlos Lago da. *Só as cachorras: bonde do tigrão*. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3D07N8x>. Último acesso em: 05 jan. 2020.

De noite eu rondo a cidade. A lhe procurar, sem encontrar. No meio de olhares espio. Em todos os bares. Você, não está. Volto pra casa abatida. Desencantada da vida. O sonho, alegria me dá. Nele, você está. Ah se eu tivesse. Quem bem me quisesse. Esse alguém me diria. Desiste, essa busca é inútil. Eu não desistia. Porém, com perfeita paciência. Sigo a te buscar e hei de encontrar. Bebendo com outras mulheres. Rolando um dadinho ou jogando bilhar. E nesse dia, então. Vai dar na primeira edição. Cena de sangue num bar. Da avenida São João (VANZOLINI, 1982)⁸.

A música referendada acima, tornou-se conhecida mundialmente por seu jargão principal: “Cena de sangue num bar da avenida São João”. Tantas e quantas cenas de bar, como essa, não acontecem cotidianamente?! Com isso, referencia-se a figura do cotidiano na vivência social.

Importante ainda destacar que o movimento feminista na atualidade, mesmo com a alternatividade de pensamentos ou posicionamentos contemporâneos, não aceitaria a figura de um homem como protagonista de uma música enaltecida da mulher. Por isso, enfatiza-se que nesta produção destaca-se a influência da música na propagação de diversas interpretações musicais de grupos diferentes e não apenas de grupos feministas. Afinal, o que importa neste trabalho é demonstrar que a música é uma propagação da cultura, cultura essa que deve perpassar por uma mudança paradigmática não incentivadora do machismo e nem do fomento à prática de condutas delituosas tal qual a do estupro, tipificado no Código Penal brasileiro.

Fomentar a cultura é atribuir conhecimento em suas mais diversas representações simbólicas, tais como a arte, as crenças/dogmas, as leis, os costumes, a moralidade e/ou hábitos adquiridos na vivência em sociedade. Afinal, há teorias que afirmam que a sociedade molda o ser humano, quer seja, o sujeito de direitos. Segundo Marconi e Presotto, a cultura pode ser analisada, sob vários aspectos:

A cultura são ideias (conhecimento e filosofia); crenças (religião e superstição); valores (ideologia e moral), normas (costumes e leis); atitudes (preconceito e respeito ao próximo); padrões de conduta (monogamia, tabu); abstrações do comportamento (símbolos e compromisso); instituições (família e sistemas econômicos); técnicas (artes e habilidades); e artefatos (machado de pedra, telefone) (MARCONI; PRESOTTO, 2011, p. 54).

⁸ VANZOLINI, Paulo. *Ronda*. 1982. Disponível em: <https://bit.ly/3weNKR5>. Último acesso em: 05 jan. 2020.

Nesse contexto, é notória a antinomia existente entre a proteção universal dos Direitos Humanos e a diversidade cultural, cujas particularidades são inerentes à condição humana de ser social e racional, pois, de um lado, tem-se a defesa da autodeterminação dos povos e, de outro, tem-se a defesa dos Direitos Humanos em busca da construção do mundo esperado, desejado ou imaginado. No entanto, no caso em específico, não pode desconsiderar o conflito entre os Direitos Fundamentais da mulher com a diversidade cultural ou com qualquer outro direito, pois o Brasil é um Estado democrático, no qual possui um princípio primaz que é o da dignidade da pessoa humana.

Em diversos termos, é óbvio que para a efetivação dos Direitos Humanos é necessário um maior respeito à diversidade ao reconhecer a pluralidade alheia, mantendo um diálogo e abertura entre as mais distintas formas de cultura. Contudo, no Brasil, a Carta Constitucional e os Tratados Internacionais admitidos por ela vedam qualquer tipo de discriminação por gênero, bem como incrimina a violência sexual, indo contrário ao machismo e a erotização do corpo feminino. Por isso, a argumentação de que as músicas brasileiras, tendo como letra o estereótipo de inferiorizar a mulher, fomentando a cultura de estupro, colocando-as como oprimidas, são aspectos culturais é, de fato, asqueroso e nefasto, até mesmo porque a cultura abrange as normas jurídicas.

4. A interpretação da cultura do estupro em melodias: percepções acadêmico-musicais

[...] Joga pedra na Geni. Joga pedra na Geni. Ela é feita pra apanhar. Ela é boa de cuspir. Ela dá pra qualquer um. Maldita Geni. [...]

Chico Buarque

A exploração sexual de mulheres é algo que entristece a vivência em sociedade. Essa visão, oriunda de uma ordem exegética patriarcal, exige que o gênero feminino se comporte como se fosse um mero objeto, servindo apenas para a satisfação sexual/fisiológica dos homens. Isso é nitidamente exemplificado na música sertaneja do cantor Wesley Safadão, que descreve em uma de suas estrofes:

“Eu vou abrir um cabaré; quero ver o desmantelo; É muito dinheiro; A macharada vai gastar; Enquanto tem macho gastando; A mesma puta eu vou ganhar”⁹.

⁹ Disponível em: <https://bit.ly/3bGwI4Y>. Último acesso em: 05 jan. 2020.

O trecho em relato evidencia a inferioridade feminina e a situação do homem de poder dispor, quando quiser ou por dinheiro, o corpo da mulher. Tal fato é, indubitável, nefasto diante dos valores culturais, contudo não foge à realidade brasileira. Ademais, a música descreve:

“Tem puta de todo jeito; De raça e qualidade; De todo preço; Pra sua necessidade; Um puta dismantelo; A putaria vai embala; Quem gosta de puta; Ao vivo no Cangáio; Eu vou comprar uma carrada de Puta; No ramo de puta eu boto pra quebrar; Eu vou comprar uma carrada de puta; Quero ver puta pra todo lugar”¹⁰.

Verifica-se, então, que a prostituição é tratada como uma atividade laboral nessa composição musical, porém ressalta-se que isso não deve ser levado em consideração, vez que, como profissão, demonstra uma visão liberal que falseia a realidade da prostituição, pois não é um comportamento individual, mas sim institucional e faz parte do sistema. Isto é, se o sistema não fosse tão sujo e desigual, a prostituição nunca existiria.

Vale lembrar que se considerar a prostituição como uma profissão, tanto para homens quanto para as mulheres, estaria ocultando seu caráter patriarcal e as relações desiguais que a prostituição patenteia, pois essa atividade fora construída historicamente para garantir o patriarcado e o modelo de sexualidade correspondente e, tal regulamentação, legitimaria a opressão. Até hoje, mantém-se como um método de coação.

Essa perspectiva liberal não discute qual é a diferença entre vender a força de trabalho e a apropriação do corpo, ou seja, não é o que a prostituta pode fazer, mas o que seu corpo pode. Literalmente, desqualifica a mulher como ser humano e a qualifica como um objeto sexual, fazendo com que a sociedade aceite pessoas, por exemplo, a estuprarem mulheres por causa de suas roupas, dado que as mulheres sempre foram tratadas, historicamente, por meio da polaridade entre santas e putas.

Logo, não precisa ser alguém extremamente vulnerável para internalizar esse tipo de pensamento, basta apenas ouvir a música sem uma visão crítica. Esse é o problema que algumas dessas músicas podem causar nos indivíduos, ao influenciar na formação e no julgamento do sexo feminino, até porque o machismo não é algo consciente, mas sim estrutural.

Um outro exemplo que se pode destacar é o da composição musical “Bruto, rústico e sistemático” de João Carreiro e Capataz, também

¹⁰ Disponível em: <https://bit.ly/3bGwI4Y>. Último acesso em: 05 jan. 2020.

de estilo sertanejo, que aparenta ter sido composta em 1920, porém reproduzida no ano de 2009. A melodia relata que a mulher do tal do “Bruto” resolveu fazer um *topless* e ele se sentiu desrespeitado com isso.

Nota-se que, com a interpretação da referida composição musical, a música outorga o poder ao homem em opinar no corpo de uma mulher a qualquer tempo, como se ele tivesse esse direito. A música ainda continua retratando que esse tal de o “Bruto” ficou tão bravo que, além de dar uma surra na “amada”, a deixou aprisionada no quarto. Tais trechos demonstram a configuração de, ao menos, duas práticas criminosas, quais sejam: agressão física (art. 129 do Código Penal) e cárcere privado (art. 148 do Código Penal).

Porém, esta música não para pôr aí, pois descreve em seguida que o “Bruto”, não contente em atentar contra a vida da “amada”, ainda quer controlar o relacionamento da filha caçula, dando, de forma bem-sucedida, uma aula de homofobia, conforme a letra abaixo:

Fim de semana passada; Conheci o namorado da minha filha caçula; Achei que não reparei; Tava de brinco na orelha; E o corpo cheio de figura; Não suportei muito tempo; Nesse relacionamento eu tive que opinar; Sujeitinho era roqueiro; Não dá certo com violeiro; Nós num ia combinar¹¹.

Diante de todo o exposto, é inequívoco que tais melodias transparecem e evidenciam de forma hegemônica a exaltação do machismo, a ponto de dar uma carta de alforria ao homem em opinar e fazer o que ele quiser com a mulher e seu corpo, aliás, para fazer o que quiser inclusive com a sua própria filha, como se ele fosse a namorar, tal qual os exemplos citados.

Assim, essa é a triste realidade cultural brasileira, na qual, através de tipos de composições musicais, fomentam imposições ideológicas capazes de promover o machismo, a propagação da cultura do estupro, além da prática de outras condutas delituosas.

5. Considerações finais

“Você só pensa em luxo e riqueza. Tudo o que você vê, você quer. Ai, meu deus, que saudade da Amélia. Aquilo sim é que era mulher...
... Amélia não tinha a menor vaidade. Amélia é que era mulher de verdade.”

Ataulfo Alves

¹¹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/joao-carreiro-capataz/1072366>. Último acesso em 05.07.2021.

Em conclusão, compreende-se que a música é uma das principais fontes influenciadoras na sociedade, pois é um dos meios de comunicação que mais expressam a cultura do corpo social. Em outros termos, as letras são repletas de significados e, mais, são capazes de ajudar na realização de um exame *jus* filosófico do que está sendo tratado e/ou (re)produzido.

Nesse sentido, as músicas contemporâneas, como as analisadas, têm a mulher como protagonista em suas letras, contudo nem sempre há uma concepção positiva da imagem feminina nelas. Então, o maior desafio da geração atual, em especial, para as mulheres, enfatiza-se no combate pelo rompimento da imagem negativa trazida por esse veículo cultural de comunicação e expressão de arte, ao se consolidar como sujeito de luta em prol dos direitos de igualdade.

Posto isso, além das melodias possuírem o poder de influenciar na vida das pessoas, elas podem ser fatores determinantes na construção da imagem da mulher, o que pode causar tanto um machismo desenfreado quanto um respeito, mudando conforme a imagem do gênero feminino representado na música transcrita no começo deste tópico.

Constata-se, desse modo, que a ideologia da hegemonia masculina está presente no Brasil, especificamente, por diversos fatores, dentre eles, o histórico. Entretanto, destaca-se nesta produção acadêmica que tal pensamento ainda persiste em virtude de vários institutos, e não só persiste como também aumenta por causa disso.

Ademais, é possível depreender, de igual forma, conforme as argumentações expostas, a ligação com a propagação da cultura do estupro em virtude do machismo desgovernado expresso nas letras das músicas — (re)interpretação e expressão de verdades. Assim, considera-se que a análise desta temática é de fundamental e propícia abrangência por sua capacidade de mudança paradigmática nos vínculos sociais, de maneira que se dá suporte para ter uma ideia de que permita a erupção de uma sociedade patriarcal e machista.

6. Referências

- AMORIM, Márcia Fonseca de. Morim, Márcia Fonseca de. *O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico: uma proposta de análise do universo sexual feminino*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas SP: [s.n.], 2009.
- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Obra Completa. vol. I. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *A proteção internacional dos direitos humanos*. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IKAWA, Daniela. Universalismo, Relativismo e Direitos Humanos. In: RIBEIRO, Maria de Fátima; MAZZUOLI, Valério de Oliveira. (coord.). *Direito Internacional dos direitos humanos: estudos em homenagem à Profª. Flávia Piovesan*. 1. ed., 5. tiragem, Curitiba: Juruá, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 1999.
- MENDES, Betânia Gusmão. *Direitos humanos e cultura: uma análise segundo o pensamento de pluralidade de Hannah Arendt*. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 21, n. 4694, 2015.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 2011.

O sistema de avaliatividade

Um estudo das considerações finais de seis artigos sobre Carolina Maria de Jesus

Pabrcia Abadia Pereira Félix¹

Fernanda Gurgel Prefeito²

Lucas Eduardo Marques Santos³

Túlio Adriano Alves Gontijo⁴

Resumo: esta pesquisa tem como principal objetivo analisar, à luz da LSF, as impressões, ou seja, as avaliações utilizadas nas considerações finais de artigos relacionados a Carolina Maria de Jesus, a fim de compreender o papel social e a relevância que tem conquistado a autora brasileira e periférica nos últimos anos. Além disso, secundariamente buscamos identificar os elementos avaliativos semântico-discursivos atitudinais instanciados léxico-gramaticalmente presentes em seis artigos que abordam a vida e obra de Carolina Maria de Jesus bem como categorizar, de acordo com o subsistema de Atitude e seus subtipos, as avaliações inseridas nas considerações finais elaboradas pelos autores, pois a escritora possui obras que retratam a realidade da favela e as suas experiências cotidianas. Diante disso, para este estudo, utilizamos como condutor de nossas análises o Sistema de Avaliatividade (SA), com ênfase no subsistema de Atitude. A base teórica deste estudo é fundamentada em: Halliday (1994), Martin e White (2005), Fuzer e Cabral (2014), Almeida (2010), entre outros. Quanto à metodologia, inicialmente, foi realizada uma pesquisa dos artigos científicos referentes à escritora; em seguida foram selecionados seis textos. Após este procedimento, focamos somente em analisar as considerações finais dos artigos selecionados. Após a leitura dos excertos, as avaliações foram destacadas e

¹ Doutoranda em Estudos da linguagem do PPGEL da UFCAT. E-mail: pabriciafelix17@hotmail.com

² Doutoranda em Estudos da linguagem do PPGEL da UFCAT. E-mail: Fernanda_gpref@hotmail.com

³ Doutorando em Estudos da linguagem do PPGEL da UFCAT. E-mail: lems.lucas@gmail.com

⁴ Doutorando em Estudos da linguagem do PPGEL da UFMT. E-mail: tuliolibras@gmail.com

classificadas de acordo com os subtipos do subsistema de Atitude, sendo eles: o afeto, o julgamento e a apreciação. Os resultados obtidos demonstram que há uma relevância em analisar os textos da escritora/autora pelo viés da LSF. Sobretudo, a partir da Avaliatividade foi possível constatar a predominância da categoria de julgamento e de apreciação, o que contribuiu para identificar o papel social da autora e sua obra no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Avaliatividade; Atitude; Carolina Maria de Jesus.

1. Introdução

O presente estudo visa investigar as avaliações realizadas nas considerações finais de seis artigos científicos disponíveis na internet relacionados à escritora Carolina Maria de Jesus. Para isso, nos fundamentamos teoricamente em Halliday (1994), que desenvolveu a teoria Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF; Martin e White (2005), que definiram os estudos sobre o Sistema de Avaliatividade (SA) e, no Brasil, autores como Fuzer e Cabral (2014) e Almeida (2010), dentre outros teóricos que contribuíram com a temática.

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar, à luz da LSF, as impressões, ou seja, as avaliações utilizadas nas considerações finais de artigos relacionados a Carolina Maria de Jesus, a fim de compreender o papel social e a relevância que tem conquistado a autora brasileira e periférica nos últimos anos.

Além disso, secundariamente buscamos identificar os elementos avaliativos semântico-discursivos atitudinais instanciados léxico-gramaticalmente presentes em seis artigos que abordam a vida e obra de Carolina Maria de Jesus bem como categorizar, de acordo com o subsistema de atitude e seus subtipos, as avaliações inseridas nas considerações finais elaboradas pelos autores.

Posto isso, a partir desta investigação, visamos refletir sobre pesquisas existentes a respeito da autora Carolina Maria de Jesus. Para isso, nos apoiamos no sistema de Avaliatividade, doravante SA, para realizar as análises, mais especificamente no subsistema de atitude. Foi realizada uma breve busca pela plataforma Google Acadêmico, a fim de identificar os seis primeiros artigos que tivessem como temática principal a vida e as obras da escritora.

O *corpus* deste estudo foi retirado das considerações finais dos artigos selecionados numa busca on-line tendo como critério de seleção os primeiros textos sobre a escritora Carolina Marque aparecessem no ato da pesquisa. Selecionamos os seguintes textos:

- (1) *Impactos sociais da escrita de Carolina Maria de Jesus na escola;*
- (2) *Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário;*
- (3) *A crítica feminista no território marginal: um quarto para Carolina Maria de Jesus?;*
- (4) *Carolina Maria de Jesus e a literatura marginal: uma questão de gênero;*
- (5) *Carolina Maria de Jesus e a representação social do pobre em Quarto de despejo;*
- (6) *Exclusão e violência social na perspectiva da escritora Carolina Maria de Jesus: mulher negra, favelada e mãe solteira.*

Para alcançar o nosso objetivo, foi realizada a escolha de dois trechos de cada artigo que continham algum tipo de avaliação, em seguida essas avaliações foram classificadas de acordo com os três subtipos: afeto, julgamento e apreciação. Por último, discutimos sobre os elementos semântico-discursivos que foram realizados pelos autores dos artigos para avaliar a escritora/autora *Carolina Maria de Jesus*.

De modo geral, apresentamos, nesta pesquisa, uma breve exposição sobre a autora acima citada, que registrou em seus escritos a sua origem humilde e as suas lutas diárias contra a miséria, os preconceitos e as adversidades vividas na favela do Canindé, na cidade de São Paulo.

Diante do contexto socioeconômico adversos que faz parte da realidade do Brasil, em que as classes sociais estão se tornando cada vez mais polarizadas devido os grandes problemas que assolam o país, tais como: a miséria, o preconceito, a marginalização, dentre outros, as obras de Carolina Maria de Jesus são importantes de serem abordadas, pois retratam muitos assuntos emergentes, urgentes e pertinentes, funcionando como denunciador social.

Em sua literatura, de acordo com os artigos selecionados, identificamos que a autora produziu e descreveu fielmente a sua realidade. Neste sentido, observa-se que suas palavras serviram como um retrato da luta diária pela sobrevivência na periferia dos grandes centros urbanos. O texto está dividido em seções, a saber: (1.1) Linguística Sistêmico-Funcional: o Sistema de Avaliatividade; (2) Metodologia; (3) Resultados e discussões; Considerações finais e Referências.

1.1. Linguística Sistêmico-Funcional: o Sistema de Avaliatividade

Nesta seção, discorreremos sobre os principais pressupostos teóricos da LSF, destacando o subsistema semântico-discursivo de Atitude e os seus respectivos subtipos (afeto, julgamento e apreciação).

Fuzer e Cabral (2014) elucidam que, a Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, foi desenvolvida a partir dos estudos de M. A. K. Halliday, nos meados dos anos 80 sob a influência dos estudos de J. R. Firth. Segundo o linguista, a linguagem é um recurso que utilizamos para trocar e fazer significados, e estes determinam as nossas interações sociais no contexto que estamos inseridos.

Halliday (1994) considera que a linguagem pode ser representada por três metafunções: interpessoal, ideacional e textual, em que a interpessoal é responsável pelas trocas interativas e tem a ver com o “dar e receber algo em troca”, ou seja, uma relação entre os significados. A metafunção ideacional tem a ver com experiências do mundo e de como ele é percebido pelo falante/escritor no momento da interação. E, por último, a metafunção textual, que é responsável pela organização da mensagem. Todas estas metafunções acontecem simultaneamente na linguagem.

Na metafunção interpessoal, é possível encontrar o Sistema de Avaliatividade, desenvolvido por Martin e White (2005), que é responsável pelas avaliações que realizamos sobre pessoas, objetos e o mundo. Esse sistema é composto por três subsistemas, a saber: Atitude, Engajamento e Gradação. Martin e White (2005) esclarecem que a Atitude diz respeito aos sentimentos e também às reações relacionadas à emoção e aos julgamentos. O Engajamento é responsável pelas vozes que aparecem no discurso e a Gradação tem a ver com a intensidade que os fenômenos ocorrem.

O foco desta pesquisa está no subsistema de Atitude, que é formado por três subtipos: afeto, julgamento e apreciação. Martin e White (2005) ressaltam que o afeto está relacionado às emoções que sentimos e expressa os significados positivos ou negativos. O julgamento diz respeito às avaliações que realizamos sobre pessoas. Ele pode ser classificado em estima social e sanção social. Por último, temos a apreciação: que tem a ver com as avaliações que fazemos sobre coisas e objetos.

Martin e White (2005) asseguram que o SA está pautado em escolhas léxico-gramaticais que realizamos para nos comunicarmos. Essas preferências não são realizadas ao acaso, portanto as variáveis de registro são consideradas, tornando-se fundamentais para que haja uma troca de significados entre os interactantes. A linguagem, para a LSF, é vista pela perspectiva sociosemiótica, ou seja, pelas interações que acontecem durante a comunicação.

2. Metodologia

Esta pesquisa partiu, então, de uma leitura atenta das considerações finais dos seis primeiros artigos disponíveis na internet. O critério de seleção foi baseado em textos que tivessem como temática discussões acerca da escritora e de sua literatura. Nos interessa descobrir as avaliações utilizadas nas considerações finais de artigos relacionados a Carolina Maria de Jesus, a fim de compreender o papel social e relevância que tem conquistado a autora brasileira e periférica nos últimos anos.

Os procedimentos de análise constaram em: (a) eleger os seis primeiros textos que surgiram ao utilizar como descritor o nome da autora; (b) realizar a leitura desses textos focalizando nas considerações finais; (c) em seguida observamos que haviam trechos que continham algum tipo de avaliação sobre a escritora ou sobre a obra dela; (d) selecionamos dois trechos de cada artigo, destacamos essas avaliações e as classificamos de acordo com o subsistema de Atitude. Por fim, (e) analisamos as escolhas linguísticas feitas pelos autores dos artigos ao falarem a respeito de Carolina Maria de Jesus.

3. Resultados e discussões

Nesta seção, serão apresentados os resultados e as discussões sobre os trechos escolhidos e as avaliações que foram identificadas neste estudo. A seguir, apresentamos os títulos dos textos e seus respectivos autores e, logo em seguida, realizamos as análises.

O primeiro artigo que investigamos é intitulado *Impactos sociais da escrita de Carolina Maria de Jesus na escola*, escrito por Tânia Mara Pedroso Müller e Sonia Rosa. Podemos observar que as autoras, ao avaliarem a escrita de Carolina de Jesus, tendenciam para as potencialidades que os textos da escritora produzem. O artigo apresenta uma breve exposição sobre vida e obra de Carolina de Jesus, discute-se também sobre a temática do letramento. O texto traz reflexões sobre o legado das obras da escritora, sobre como esses textos podem ser utilizados no contexto escolar e na formação de professores.

Excerto 1

Diante da realidade constatada na história de Carolina Maria de Jesus, acreditamos que ainda há um **grande desafio a ser superado, uma vez que a literatura brasileira foi e ainda é um campo de privilégios. Dar voz aos sujeitos historicamente excluídos e invisibilizados** no decorrer

da história é essencial para a promoção de uma literatura sob outra perspectiva [Julg. Est. Social capacidade.+] (MÜLLER; ROSA, 2018, p. 268. Grifos nossos).

No excerto 1, podemos observar uma avaliação de julgamento de estima social positivo do tipo capacidade, o que é avaliado é a literatura produzida por Carolina de Jesus, especificamente a importância da escritora. Nesse caso, os epítetos “excluídos e invisibilizados”, dentro deste contexto, demonstram como os sujeitos, assim como a escritora, são vistos pela sociedade. A literata é, neste contexto, a porta-voz dos menosprezados pela sociedade. Portanto, as escolhas léxico-gramaticais emitem um sentido positivo, uma vez que a literatura produzida pela autora promove reflexões sobre o papel da literatura marginal.

Observamos que as autoras do artigo enfatizam os aspectos da realidade de vida da escritora Carolina de Jesus, referindo os problemas que a escritora enfrentou ao longo de sua vida. O atributo “privilégios” caracteriza a literatura em geral por abordar variadas temáticas que, de algum modo alcance os leitores e traga reflexões sobre determinados assuntos. No caso de Carolina de Jesus, o que é enfatizado é a realidade social que ela retrata em seus diários. É importante destacar também que esse trecho enfatiza a literatura como modo de dar voz às minorias que são silenciadas ao longo do tempo.

Excerto 2

Desinvisibilizar as falas de sujeitos subalternos e subalternizados ao longo da história e até hoje, a fim de que estas sejam escutadas, reverenciadas, lidas e refletidas, é um importante objetivo a ser alcançado. Daí a importância de uma educação antirracista e da formação de professores comprometidos com a diversidade cultural e com a eliminação dos mecanismos de exclusão simbólicos ou físicos [Julg. Est. Social. Capacidade +] (MÜLLER; ROSA, 2018, p. 268. Grifos nossos).

O trecho acima nos chama atenção para uma avaliação de julgamento de estima social do tipo capacidade positiva. Nos trechos em negrito, observamos que as escolhas realizadas pelos autores caracterizam, por meio dos epítetos “subalternos e subalternizados”. As autoras do artigo enfatizam como essa literatura pode ser representativa para as pessoas que estão à margem da sociedade, e que são alvo do preconceito e do esquecimento. É possível notar um enfoque na temática da educação, uma vez que os professores são facilitadores de debates e

podem abordar, no contexto escolar, as diversidades e as adversidades, sendo as obras de Carolina uma grande contribuição nesse processo

O artigo *Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário*, de Marília Novais da Mata Machado, aborda uma pesquisa no domínio social histórico, determinada por duas dimensões: uma determinista e outra imaginária. Aborda ainda sobre a noção da formação discursiva e conta também com alguns procedimentos de análise do discurso, com o intuito de debater sobre os textos de Carolina Maria de Jesus.

Excerto 3

Mudanças no imaginário social, ocorridas inclusive graças a ela, não mais lhe exigem coerência política e ideológica. Ela foi simplesmente **uma brasileira negra, pobre, pouco alfabetizada** que, contra todas as determinações sociais então vigentes, viu-se alçada às luzes da ribalta e, apesar de **usada e abusada**, saiu-se com grande dignidade [**judg. Estima social normalidade -**] (MACHADO, 2006, p. 109. Grifos nossos).

No excerto 3, é possível notar que são realizadas escolhas léxico-gramaticais que remetem à condição social das mulheres que moram na favela. De modo geral, Carolina teve destaque por abordar as condições desfavoráveis e precárias da favela. Observa-se uma avaliação de julgamento de estima social negativa do tipo normalidade.

O atributo “pobre” está diretamente ligado às condições que assolam a realidade de muitas mulheres que vivem em contextos adversos e que são distanciadas da educação formal. Os processos “usada e abusada” estão relacionados com as condições que as mulheres pobres, negras vivenciavam em um ambiente marginalizado. Martin e White (2005) asseguram que esse subtipo de julgamento é responsável por descrever o comportamento do indivíduo.

Podemos observar que os problemas sociais são pertinentes nas periferias do país e afetam aqueles que vivem de perto a pobreza, a fome e a miséria. Carolina teve destaque por falar desse contexto com propriedade, uma vez que vivenciou as dificuldades de estar na favela. Sabemos que existem inúmeros problemas que circundam a classe pobre, e esses problemas se agravam ainda mais com os estereótipos que são reafirmados durante anos pela sociedade.

Uma das possibilidades de romper com esses entraves é a educação, no caso da escritora, o fato de saber ler e escrever contribuiu positivamente para que houvesse reflexões críticas sobre a realidade que ela estava inserida e, mesmo com pouca escolaridade, a autora

conseguiu retratar as adversidades da favela. Infelizmente é uma realidade que já foi abordada por Carolina Maria de Jesus em meados dos anos 60, mas que ainda é uma temática atual e pertinente de ser falada e discutida, pois ainda persiste na realidade brasileira.

Excerto 4

A análise aqui realizada permitiu compreender melhor a grande aceitação de *Quarto de despejo* e o paradoxal abandono da autora no Brasil. Tudo se passou como se bastasse a aceitação de seu livro. Quanto a ela, **melhor ignorá-la, esquecê-la, por ser insubmissa, desenvolta** e à vontade demais num mundo que, supostamente, não lhe pertencia; **preconceituosa e conservadora** demais para a sua época [Julg. Estima social tenacidade -] (MACHADO, 2006, p. 109. Grifos nossos).

No excerto 4, é possível identificar uma avaliação de julgamento negativo de estima social do tipo tenacidade. Ao utilizar os epítetos: “insubmissa, desenvolta, preconceituosa e conservadora”, é enfatizado que a autora age com resistência aos padrões estabelecidos na época. É possível afirmar que Carolina é “símbolo de resistência” para aqueles que estão às margens da sociedade, podemos afirmar que a mulher negra, favelada, catadora de papel, dá voz a todos aqueles que estão oprimidos e que não tem voz para reivindicar os direitos básicos.

O artigo *A crítica feminista no território marginal: um quarto para Carolina Maria de Jesus?* escrito por Luiza Mançano Gomes, apresenta uma leitura dos fragmentos de duas obras da escritora Carolina Maria de Jesus, sendo elas: *Quarto de Despejo* (1960) e *Meu estranho diário* (1986), e utiliza um dos tópicos da crítica feminista proposto por Virginia Woolf, em 1929.

Excerto 5

À parte das fantasias e imaginações, as aproximações entre ambas autoras **revelam as condições precárias enfrentadas por mulheres pobres, negras, imigrantes — a pobreza, a fome, a marginalização**, bem como o que essas mulheres vivenciam quando se dedicam à escrita, algo que parece tão sem lugar em suas vidas, marcadas por outros trabalhos, ocupações e tarefas e pela ausência de educação formal [Julg. Est. Social. Normal. -] (GOMES, 2019, p. 156. Grifos nossos).

Percebemos que este trecho em negrito possui elementos linguísticos que expressam a questão da escrita feminina. É perceptível, no

excerto acima, que é abordado o lugar que a mulher ocupa na sociedade. Identificamos esse trecho como uma avaliação de julgamento negativo de estima social do tipo normalidade, ao destacar as palavras que emanam significados como o epíteto “precárias”. Dentro do contexto, esse epíteto exprime o sentido negativo sobre as mulheres que vivem na miséria e que enfrentam a árdua rotina de trabalhar fora e ainda cuidar dos filhos.

Os papéis que as mulheres ocupavam na sociedade nos meados dos anos 60 eram muito opressores e elas viviam condicionadas a apenas cuidar da casa e dos filhos. Não tinham um tempo dedicado a pensar, a escrever e muito menos divulgar isso para o mundo. Quando mulheres como Carolina Maria de Jesus surgiram, foi possível se atentar mais às condições de desigualdade existentes.

O machismo, naquela época, norteava os comportamentos das mulheres. Na atualidade que vivemos ainda é notório que há muitas atitudes machistas, mas hoje em dia as mulheres estão mais atentas a isso. A escritora Carolina Maria de Jesus retrata, em sua escrita, as dificuldades que as mulheres que são mães vivenciam, principalmente aquelas que sustentam a casa por conta própria. Essas dificuldades serviram de caminho para que escrevesse e para que desse voz a tantas mulheres que assim como ela viviam (e vivem) em condição de opressão.

Excerto 6

Também Carolina de Jesus foi resgatada como símbolo **de resistência por setores marginalizados da sociedade** brasileira, entre eles, trabalhadoras domésticas e catadoras, que, organizadas coletivamente no presente enquanto categoria e como parte do movimento feminista, têm produzido uma **forte atuação** política e formulado teorias a partir de suas realidades [**Julg. Est. Social. Capacidade +**] (GOMES, 2019, p. 158. Grifos nossos).

Nota-se que o excerto 6, observamos que se trata de uma avaliação de julgamento de estima social do tipo capacidade. Há uma menção à maneira que a escrita de Carolina foi propulsora da representatividade da mulher, mãe, periférica, negra e marginalizada, mas que infelizmente não teve devido reconhecimento, e só depois de anos, as obras da escritora estão sendo estudadas e investigadas com mais esmero do que na época que foram publicadas. Os trechos em negrito expressam as escolhas linguísticas que foram utilizadas para destacar os significados que emanam explicitamente as avaliações sobre a escritora. Por se

tratar de uma avaliação de julgamento positivo de capacidade, notamos que essa categoria, conforme assinala Martin e White (2005), é responsável por tratar das habilidades das pessoas, nesse caso na habilidade de uma mulher, negra, favelada e marginalizada que rompeu com os paradigmas que lhe foram atribuídos na época de sua ascensão.

Observando as habilidades atribuídas às obras da autora realizadas pelas escolhas linguísticas: “forte atuação política”, “mecanismos de sujeição das vozes subalternas” e o epíteto “pobre”, expressam os significados sobre a escritora Carolina Maria de Jesus apresentando a escritora como rompedora estereótipos.

Já o artigo *Carolina Maria de Jesus e a literatura marginal: uma questão de gênero*, de Eliane da Conceição Silva, analisa a posição de Carolina Maria de Jesus pela perspectiva da chamada Literatura Marginal. É ressaltado a importância desse tipo de produção, discutindo questões de classe, raça e gênero.

Excerto 7

Carolina Maria de Jesus trouxe para a reflexão as dificuldades para a escrita feminina, através da dominação exercida pelos papéis de gênero **que condiciona a mulher ao espaço doméstico e ao cuidado da casa e dos filhos, sem tempo para escrever, “cansada e confusa”,** por não saber como romper com as correntes simbólicas que a prendem e violentam naquilo que tem de mais precioso, o seu trabalho de escrita [Julg. Est. Social Tenacidade -] (SILVA, 2019, p. 49. Grifos nossos).

Observamos que o excerto 7 trata de uma avaliação de julgamento negativo de estima social do tipo tenacidade. Carolina, por pertencer a um contexto que era repleto de adversidades, dentre elas a fome, a miséria e tantas outras dificuldades que fizeram parte de sua trajetória, escreve com maestria sobre a temática. Ainda que a escrita fosse algo reservado para pessoas de um grupo mais seletivo, a escritora foi capaz de adentrar de maneira inovadora, inspirando na sua realidade para representar tantos outros que existem no Brasil e sofrem calados a opressão da burguesia.

Excerto 8

Assim, mais do que procurar dar voz à escritora da favela, é possível perceber na sua escrita os mecanismos de sujeição das vozes subalternas. Consequentemente, taxá-la como produto da mídia, criada e destruída por ela, não permite perceber que, para além das representações

feitas sobre Carolina Maria de Jesus, está a escrita de **uma mulher negra e pobre**, mas que não foi devidamente reconhecida enquanto escritora, identidade esta, que buscou incansavelmente ao longo de sua vida [Julg. Est. Social. Normalidade -] (SILVA, 2019, p. 49. Grifos nossos).

Trata-se de uma avaliação de julgamento de estima social negativo do tipo normalidade. É notável que os epítetos “negra e pobre” utilizados para avaliar Carolina, remete às injustiças que são feitas contra pessoas como ela, que são pobres e que são julgadas a todo momento. Outra questão abordada é a cor da pele, no que diz respeito aos preconceitos raciais, criticando também os padrões que a sociedade enaltece.

O artigo *Carolina Maria de Jesus e a representação social do pobre em Quarto de despejo*, do autor André Luís Gomes Moreira, discute as contribuições da literatura para representação do pobre. O artigo tem como *corpus* a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Para o suporte teórico deste estudo, o autor enfatiza os conceitos sociais desenvolvidos por Serge Moscovici.

Excerto 9

Ao contrário, os novos elementos acrescentados nessa violenta luta de classes (a atual tendência de romper barreiras geográficas, culturais, políticas e de estado através de tecnologias, como a internet, e do capital financeiro das bolsas de valores, transnacionalizando demandas e ofertas) têm trazido sérias **repercussões negativas para os países pobres, corroborando velhos conhecidos da população marginalizada: desemprego, exclusão social e aumento da desigualdade social [Apreciação reação qualidade -]** (MOREIRA, 2012, p. 20. Grifos nossos).

No excerto 9, observa-se uma avaliação de apreciação negativa do tipo qualidade. É notável que o que é avaliado, neste caso, são as repercussões das lutas de classes. O epíteto “pobres” é utilizado para avaliar negativamente os países. Naquele contexto que Carolina estava inserida, onde a pobreza e a miséria eram predominantes, a marginalização e a exclusão dos mais pobres prejudicava de maneira significativa aqueles que estavam às margens da sociedade, pensando nos dias atuais, os problemas ainda persistem.

Excerto 10

A representação social pressupõe atividade do grupo que negocia elementos da pobreza; no entanto, **essa atividade mostra-se frágil e insuficiente**

para libertar-nos dessa situação, uma vez que a representação, ao criar identidades, reitera e confirma ainda mais a condição do pobre [Apreciação reação qualidade -] (MOREIRA, 2012, p. 20. Grifos nossos).

No excerto 10, observamos que trata de uma avaliação de apreciação do tipo reação qualidade negativa evidenciada pelos epítetos “frágil e insuficiente”. O que é avaliado são os escritos de Carolina e como estes livros podem ser considerados como um ato de resistência ao cenário que a escritora viveu e, que também exercem impactos na sociedade que vivemos atualmente.

Consequentemente, ao abordar as temáticas relacionadas às minorias, a escritora dá voz àqueles que atualmente também vivenciam o esquecimento da sociedade elitizada, que não favorece os que vivem na pobreza. Os relatos de Carolina representam a resistência e sobretudo o poder que a escrita possui.

O artigo *Exclusão e violência social na perspectiva da escritora Carolina Maria de Jesus: mulher negra, favelada e mãe solteira*, das autoras Tânia Maria Gomes da Silva e Flávia Cristina Silva Barbosa, apresenta uma discussão sobre o gênero textual diário. Neste estudo, o *corpus* é o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A fundamentação teórica está pautada na análise do discurso, sob a luz da perspectiva de Orlandi e Coracini.

Excerto 11

Pelo trabalho realizado até aqui, observa-se que a maneira de se **trabalhar o texto influencia a produção de sentidos**. Pelo viés discursivo, a autora de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* **assume uma voz de sujeito social**. Suas denúncias sociais são construídas a partir de vários discursos interpelados ideologicamente [Julg. Est. Social. Normal. +] (SILVA; BARBOSA, 2018, p.322 e 323. Grifos nossos).

O excerto 11 trata de uma avaliação de julgamento positivo de estima social do tipo normalidade, pois trata do comportamento que a escritora transmite, principalmente sobre a escrita de uma mulher que não teve escolaridade, mas que conseguiu retratar, à sua maneira, o contexto em que estava inserida. As escolhas revelam explicitamente que a escrita de Carolina Maria de Jesus enfrentou as restrições sociais, políticas e culturais de seu tempo. O trecho “assume uma voz social”, caracterizado pelo processo “assumir”, demonstra um recurso semântico, sendo utilizado para tratar do posicionamento da escritora para falar sobre a sua vida.

Excerto 12

Os tempos atuais são sombrios, com uma enormidade de sujeitos postos à margem social. Paradoxalmente, os tempos são também de esperança, porque vozes denunciantes como as de Carolina de Jesus têm cada vez mais pujança [Apreciação reação qualidade -] (SILVA; BARBOSA, 2018, p.323. Grifos nossos).

É possível observar que o excerto 12 tem uma avaliação de apreciação reação qualidade negativa. Observamos que essa avaliação remete ao fato de os tempos serem desafiadores para as classes mais pobres. Tal escolha léxico-gramatical revela que, mais vozes como a de Carolina precisam emergir e reportar suas experiências, demarcando seu espaço enquanto mulher, negra e favelada.

4. Considerações finais

O foco principal deste artigo consistiu em analisar, sob a perspectiva da LSF, as avaliações das considerações de seis artigos disponíveis na internet e com isso compreender o papel social e a relevância da escritora Carolina Maria de Jesus. Foram, portanto, investigados pelo viés do SA e do subsistema de Atitude, que possibilitaram descobrir os significados interpessoais que os autores destes artigos emanam. Além disso, a pesquisa contribui para demonstrar a aplicabilidade da LSF em diferentes textos, considerando o contexto brasileiro.

Em relação às análises, os dados nos mostram que as escolhas realizadas por estes autores não acontecem de forma aleatória, elas carregam uma carga semântica capaz de atingir a intencionalidade desejada. A temática que cada artigo aborda apresenta uma maneira diferenciada de falar sobre a escritora. O que podemos observar, de acordo com a investigação, é que há o predomínio do subtipo julgamento, especialmente o de estima social. Observamos, também, que foram identificadas dez avaliações segundo o subtipo apresentado, sendo que as outras duas avaliações são pertencentes à categoria de apreciação.

Com este estudo, foi possível observar como é avaliada Carolina Maria de Jesus e como a sua obra pode ser investigada de diversas perspectivas de estudos. Na atualidade, vivemos em um mundo repleto de desigualdades. Nesse viés, o contexto acadêmico é o lugar de questionar as diversas discrepâncias existentes e trabalhos que favoreçam discussões sobre as temáticas que permeiam a sociedade são de extrema relevância.

Dito isso, vale salientar que os artigos analisados abordam essas situações de vulnerabilidade social e as discussões aqui realizadas permitiram compreender melhor as pesquisas que são realizadas sobre a escritora e o contexto marginal em que se insere.

Por fim, salientamos que o conteúdo de cada estudo aqui mencionado perpetua as obras da escritora favelada, uma vez que Carolina é uma exímia escritora e os seus textos exprimem uma realidade de muitos brasileiros.

5. Referências

- ALMEIDA, Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira. *Os elementos de Atitude no discurso do professor: um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- GOMES MOREIRA, André Luís. *Carolina Maria de Jesus e a representação social do pobre em Quarto de despejo*. Revista Universitas humanas v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/31lcBhk>>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- GOMES, Luiza Mançano. *A crítica feminista no território marginal: um quarto para Carolina Maria de Jesus?* Revista Garrafa, v. 17, n. 50, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3GMGMHX>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to Functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- Literafro: o portal da literatura brasileira. *Carolina Maria de Jesus*. Faculdade de Letras da universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Mg. Disponível em: <<https://bit.ly/3we2srz>>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- MACHADO, Marília Novais. Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário. *Psicol. Soc.* vol.18 n°2, Porto Alegre May/Aug. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3q7AP23>>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- MARTIN, James Robert; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.
- SILVA, Eliane da Conceição. *Carolina Maria de Jesus e a literatura marginal: uma questão de gênero*. Revista ciências sociais v. 9, n. 1 (2019). Disponível em: <https://bit.ly/3mMiFBb>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- SILVA, Tânia Maria Gomes da Silva; BARBOSA, Flávia Cristina Silva. Exclusão e violência social na perspectiva da escritora Carolina Maria de Jesus: mulher negra, favelada e mãe solteira. Revista CESUMAR jul./dez. 2018, v. 23, n. 2, p. 309-326. Disponível em: <https://bit.ly/3CGkZix>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GÊNERO

Significados representacionais no Facebook sobre a mulher da política brasileira

Ana Sofia Miranda Pantarotto¹
Jaciera Josefa Gomes²

Resumo: No presente estudo, realizamos uma análise crítica do discurso de comentários de usuários anônimos nas publicações de personalidades políticas femininas na rede social Facebook. O principal objetivo foi investigar os sentidos desses comentários de forma que fosse possível observar a presença do discurso hegemônico masculino sobre a mulher na política. Para tanto, apresentamos brevemente alguns tópicos relacionados a estudos feministas. Nesta pesquisa, tomamos como fundamento teórico as premissas delineadas por Fairclough (2001; 2003), dos significados do discurso, nos detendo ao significado representacional, no qual atentamos para as categorias de interdiscursividade e representação dos atores sociais. As reflexões alcançadas por meio dos dados analisados apontam para a repetição de estereótipos sobre a mulher com respaldo social e histórico e são diversos os mecanismos utilizados para realocar as mulheres em espaços privados. Os discursos vinculados partem de uma concepção que fomenta a desigualdade de gênero e contribui com o atraso para a emancipação feminina.

Palavras-chave: Mulheres; Feminismo; Política; Análise crítica do discurso; Representação.

1. Introdução

A presente pesquisa enfoca nas representações sobre mulheres atuantes da política brasileira na rede social Facebook. Há um tempo,

¹ Graduada em Letras na Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: anasofiapantarotto@gmail.com.

² Professora do curso de Licenciatura em Letras na Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: jaciera.gomes@upe.br.

o direito ao exercício da vida política e ao desenvolvimento da vida social foi negado às mulheres; a elas cabia o âmbito privado, dedicando-se, por tempo indeterminado, aos afazeres domésticos, a criação dos filhos e relações familiares. A atuação da figura feminina vem se intensificando e ocupando espaços antes reservados apenas ao gênero masculino; no âmbito da política, suas campanhas eleitorais são realizadas tradicionalmente, mas é possível observar a presença, cada vez maior, de questões relacionadas a esse processo no âmbito virtual. Partidos, alianças e pessoas políticas possuem páginas em plataformas, as quais possibilitam uma promoção da sua imagem, propostas e uma comunicação mais eficiente com seus eleitores e opositores.

A luta foi incessante por parte daquelas que reivindicaram por mais espaço na sociedade, por isso podemos evidenciar algumas conquistas como o voto, no entanto num país em que a maioria da população é feminina, ainda podemos observar a sub-representação de mulheres na política. Este trabalho se justifica nessa discordância que é uma problemática para a democracia. Tivemos como objetivo apresentar uma análise das representações sobre as mulheres da política, na qual procuramos desvelar o discurso hegemônico masculino sobre a mulher, bem como a forma que são usados para depreciá-las nos discursos proferidos. Procuramos refletir sobre relações de poder que estruturalmente favorecem a manutenção do patriarcado e a dominação masculina através de estudos feministas.

Podemos observar, em muitas das postagens das redes sociais das mulheres políticas, comentários redutores em relação ao seu corpo e desempenho, os quais utilizam-se de discursos construídos pelo contexto histórico, cultural e social. Partindo da perspectiva sociodiscursiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), na qual a linguagem é parte irredutível da vida social (FAIRCLOUGH, 2001), então ela exerce forte influência nas relações sociais, e compreendendo que tais questões associadas à exclusão da mulher de determinados espaços também são produzidas através da linguagem; o presente trabalho se propôs a refletir sobre tais comentários proferidos por usuários da rede social Facebook.

Pensamos numa tríade gênero-política-redes sociais a partir da teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Fairclough (2001 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2011), uma vez que essa teoria social do discurso se caracteriza pela interdisciplinaridade, sendo possível pensar a partir de diversas influências. Portanto, pode ser considerada inovadora e adequada para a condução desta pesquisa, pois

corresponde às reflexões propostas pelo estudo, que é focalizado nas práticas discursivas na esfera social.

2. O discurso e seus significados: maneiras de agir, representar e identificar

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma perspectiva teórico-metodológica desenvolvida por Norman Fairclough, baseada na Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Michael Halliday. Para Halliday (1991), há três metafunções que atuam simultaneamente em textos: acional, representacional e identificacional. Partindo das suas ideias, Fairclough (2003) recontextualiza e concebe o que chama de significados (em lugar de funções) do discurso: acional, representacional e identificacional. No nosso dia a dia, recorremos a maneiras específicas de representar, de interagir e agir e de identificarmos o mundo e a nós mesmos por meio da linguagem, tais maneiras constituem os significados do discurso, que agem de forma dialética e simultânea em práticas sociais.

Neste trabalho, nos limitaremos ao significado representacional, que para Fairclough (2003 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019) é relacionado a definição de discurso como um modo de representar questões do mundo e propõe-se a indicar sentidos que apontam para os tipos de conhecimentos ou crenças que são produzidos e, logo, como é construída a representação da realidade oferecida pelo texto. Ressaltamos que a escolha das categorias para utilizar na análise dos comentários foi consequência do próprio texto e dos objetivos e preocupações da pesquisa, como recomenda Resende e Ramalho (2011).

Analisamos a partir das categorias de interdiscursividade e representação dos atores sociais. A interdiscursividade diz respeito à heterogeneidade de um texto no que tange aos discursos que se fazem presentes, como essa composição é feita e a maneira que é articulada com outros discursos, assim, envolve as relações entre outras formações discursivas que constituem a concepção de uma dada formação discursiva (Fairclough, 2001).

Já a representação dos atores sociais conforme Van Leeuwen (1997), diz respeito às maneiras com que os atores sociais são representados em textos e as implicações dessas escolhas, que podem revelar um posicionamento do autor do texto perante o mundo e suas implicações ideológicas. Para compreender os posicionamentos sobre os atores sociais e suas atividades, selecionamos algumas realizações linguísticas que estudam a maneira que são nomeados, bem como são categorizados a partir das escolhas lexicais.

2.1. Discurso, poder e ideologia

Nessa perspectiva, os textos são atravessados por relações de poder e ideologia, e uma das inquietações centrais da ACD é identificar como a linguagem é usada para manter ou desafiar esses vínculos na sociedade contemporânea. Assim, interessa-nos a reprodução discursiva do abuso de poder do homem sobre a mulher, dado que a política é um espaço predominantemente masculino. As ideologias são reproduzidas e os indivíduos, em sua própria liberdade e arbítrio, podem agir em concordância com os poderosos. Para as autoras brasileiras, Ramalho e Resende (2011, p. 24), na nossa “sociedade da informação”, essa pode ser uma das mais poderosas armas de luta pelo poder.

Há distintas maneiras de se instaurar e manter a hegemonia, dentre elas, a luta hegemônica travada no/pelo discurso. Quando essas perspectivas favorecem algumas poucas pessoas em detrimento de outras, temos representações ideológicas, voltadas para a distribuição desigual de poder baseada no consenso.

Na contemporaneidade, um desses poderes indiretos é o “poder simbólico”, termo de Pierre Bourdieu (2019) para definir um poder invisível, que atua de forma a persuadir e doutrinar através da comunicação e funciona como um instrumento político de continuidade das desigualdades sociais. Tal poder é exercido mais pelo consenso do que pelo uso da força, disseminando representações específicas como se fossem certas e legítimas e os poderosos, segundo o conceito de poder simbólico, seriam as elites simbólicas. A concepção de poder para a ACD deriva da teoria da hegemonia de Gramsci (1988, 1995 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019), que atribui o poder não só a pessoas e lideranças, e sim integrado a práticas consideradas naturais do cotidiano. Assim, engloba toda a sociedade. A reprodução discursiva do poder é um processo e o controle das mentes por tais discursos envolvem ideologias, presunções, conhecimentos sociais e pessoais que promovem ações, sejam a manutenção desses pensamentos ou a mudança.

3. Bela, recatada e do lar

O ser feminino e masculino são construções sociais. Estas, mantêm uma relação com as expectativas que são criadas das responsabilidades e das tarefas que devem ser assumidas por mulheres e por

homens, bem como as relações que serão estabelecidas entre ambos. À dualidade que inscreve intensamente essas diferenças, se dá o nome de gênero. Segundo Scott (1995, p. 75), o termo é utilizado para designar uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, e seu uso é útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

A fim de refrescarmos a memória, nomeamos o capítulo com uma manchete veiculada em 2016 na posse do vice-presidente Michel Temer, no período de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Ressaltando a aparência da primeira-dama Marcela Temer, o título “bela, recatada e do lar” nos faz pensar em diferentes estudos feministas. Torna-se essencial evidenciarmos a definição de patriarcado, que para Saffioti (2004, p.44) “como o próprio nome indica é a estrutura de dominação e exploração das mulheres pelos homens”. Nesse sistema, a supremacia dos homens sobre as mulheres está em todos os âmbitos e no Brasil foi instalado no período colonial, época em que foram adquiridos costumes culturais do povo português: aristocratas, patriarcalistas e escravagistas. Esta é uma forma de dominação masculina mantida e sustentada pela ideologia, que é veiculada por instituições como religião, escolas, leis, e na sociedade atual, podemos incluir as mídias, tais instâncias garantem a permanência dessa ordem social e mantêm esse trabalho de naturalização. Para Bourdieu (2012, p. 18), essa força da ordem masculina “se evidencia no fato de que ela dispensa justificativa: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”.

A matéria trouxe à tona a lógica patriarcal que idealiza uma mulher vaidosa, silenciosa e subserviente, reforçando a divisão sexual do trabalho bem como os estereótipos de gênero. A visão sobre essa mulher é marcada pelo silenciamento e omissão, o que também a restringe a um espaço privado, portanto, a mulher ideal seria aquela que se cuida, é discreta e está situada no espaço privado. A fixação em relação a mulher ser vaidosa também pode ser considerada uma estratégia de mercado para Naomi Wolf (2020), que chama de mito da beleza, uma pressão estética que tem a ver com as necessidades do mercado, influências como os mecanismos de propaganda e as redes reforçam o culto ao corpo perfeito e estranhamento ao outro, e essa é uma questão que permanece e se renova, pois gera bastante dinheiro para a economia mundial.

As expectativas que colocam a mulher prioritariamente no lugar doméstico trazem desvantagens porque colocam o homem numa po-

sição de poder em relação a elas e essa situação torna-se parte do ciclo que torna a vida das mulheres vulneráveis, especialmente, a vida das mulheres negras e pobres. Uma mulher inserida na política causa estranhamento, pois sua presença não é esperada ou bem-vinda, sua existência se resume em ser vaidosa, comportada e uma mulher da casa.

4. Metodologia: espaço e sujeitas da pesquisa

O Facebook foi a ferramenta utilizada para a nossa investigação, essa rede foi lançada em 2004 e atingiu em 2020, a marca de 2,7 bilhões de usuários ativos — sendo 130 milhões usuários brasileiros, e é considerada uma das maiores redes sociais virtuais em todo o mundo. Diante das tantas redes sociais as quais temos acesso na atualidade, optamos pela que melhor funcionaria para o alcance dos dados pela sua dimensão³.

O material coletado para fins de análise foi datado nos meses de janeiro a maio do ano de 2020. Selecionamos comentários de pessoas aleatórias, portanto as tornamos anônimas por uma questão ética; os comentários foram publicados nas postagens das redes de duas mulheres envolvidas ativamente na política brasileira, ambas têm uma boa visibilidade na página tanto com os seus eleitores quanto da oposição, além de serem de posições políticas opostas. As publicações selecionadas foram salvas por meio de uma captura de tela (print) e registradas com informações relevantes como data e endereço para acesso, os filtramos considerando a presença de estereótipos sobre a vida das mulheres, considerando as expectativas da sociedade sobre como se portarem e viverem suas vidas. Consideramos importante fazermos uma breve apresentação das deputadas, destacando aspectos que são importantes para seus percursos na política.

Sâmia Bomfim é formada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e servidora pública na mesma universidade, seus projetos enfocam na questão da igualdade de gênero e direitos para as mulheres, da comunidade LGBTQIA+, dos negros e negras, os direitos trabalhistas e a educação. Foi a vereadora mais jovem da cidade de São Paulo e atualmente é deputada federal, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Alguns vídeos em debates viralizaram, e, desde então, têm uma grande visibilidade; ela tornou-se alvo de comentários

³ Conforme dados o YouTube é a rede social mais usada no Brasil, seguida do Facebook e WhatsApp. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GQ1xIX>. Acesso em: 26 abr. 2020.

depreciativos sobre o seu peso, na página, por pessoas desconhecidas e até por pessoas públicas⁴.

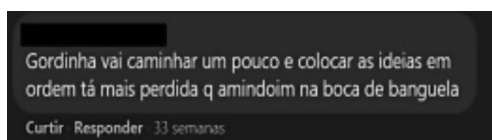
Joice Hasselmann formou-se em Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e faz parte de um lado mais conservador da política, adepta do discurso pró-armamento, está mais voltada à economia liberal e foi a mulher mais votada para a Câmara dos Deputados da história do Brasil, é ex-líder do Congresso Nacional do governo Jair Bolsonaro e atual deputada federal do estado de São Paulo pelo Partido Social Liberal (PSL). Foi vítima de ataques em 2019, após ser destituída da liderança do governo no Congresso, inclusive pelos próprios colegas de partido, em relação ao seu peso⁵.

5. Análise dos resultados

Nesta parte, analisamos os discursos realizados por usuários do Facebook nos posts das deputadas. Buscamos entender a maneira que as parlamentares são representadas e quais as ideologias que estão por trás, assim, nós nos sustentamos nas categorias de interdiscursividade e representação dos atores sociais do significado representacional do discurso. Para nos situarmos melhor no contexto, iremos descrever e explicar as publicações de ambas.

Iniciamos nossa discussão a partir de uma postagem de Joice Hasselmann, realizada no dia 21 de janeiro de 2020, que comemorava o nascimento do Conselho da Amazônia coordenado pelo vice-presidente do momento do governo Jair Bolsonaro, o general Hamilton Mourão.

Figura 1



Fonte: Facebook (2020).

Podemos perceber em relação a categoria interdiscursiva que o usuário traz um discurso capacitista sobre a saúde mental ao aconselhar caminhadas para colocar as ideias em ordem, atribuindo o seu

⁴ Sâmia Bomfim dá entrevista para o Universa. Disponível em: <https://bit.ly/3whD8AE>. Acesso em 02 nov. 2020.

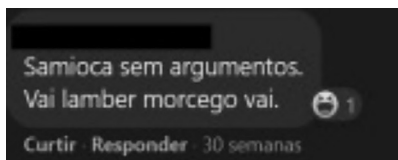
⁵ Joice Hasselmann sofre ataques virtuais. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BP2aIG>. Acesso em: 30 out. 2020.

conselho a ideias “fora de ordem” da deputada, as quais estariam a deixando perdida. Ele não atribui o seu conselho de caminhadas ao adjetivo que inicia a frase, e sim a sua mente perdida, dessa maneira, faz referência ao seu emocional e ao seu físico implicitamente.

O enunciado traz também, no que tange a representação dos atores sociais, o termo “gordinha”, categorizando-a a partir da avaliação, que ocorre quando “atores sociais são referidos por termos que os qualificam” (LEEuwEN, 1997, p.207); nesse sentido, o termo em si não é uma ofensa, mas tendo em mente a pressão social sob as mulheres em relação a imagem corporal e o contexto no qual o termo foi colocado, pode implicar uma presunção de que a deputada deveria se preocupar mais com o seu corpo e sua mente.

A figura seguinte diz respeito a uma publicação de Sâmia Bomfim no Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, 7 de fevereiro, que ressaltava a resistência dos povos indígenas e da Amazônia em 500 anos de luta. No final do seu texto, trazia uma forte frase de oposição ao presidente.

Figura 2

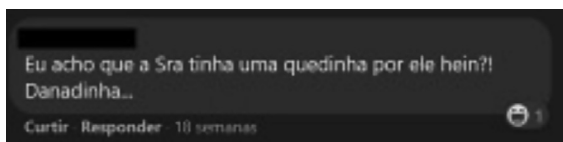


Fonte: Facebook (2020).

Em relação à interdiscursividade, o discurso atrelado é o que lhe faltam argumentos ou conhecimentos sobre o que se propôs a falar, podemos inferir que o que foi dito por ela é deslegitimado, pois há uma presunção de que ela não tem argumentos para sustentar o que está falando, portanto, é leiga e deveria estar fazendo outra coisa, e pela sugestão, qualquer besteira. Há uma representação por avaliação, pois o nome próprio da deputada ganha o sufixo diminutivo avaliativo *-oca* e passa a ser “Samioça”, trazendo a palavra *oca*, que se refere a falta de argumentos, e, assim, implica ironia acerca do seu trabalho a partir de um tom jocoso.

Iremos prosseguir com um comentário feito em uma postagem sobre o ex-ministro da saúde do governo Jair Bolsonaro, Luiz Henrique Mandetta, que foi demitido após conflitos com o governo em meio a pandemia e gerou grande repercussão na internet. A publicação de Joice Hasselmann foi realizada no dia de abril de 2020 e além de lamentar a demissão parabenizava a sua atuação enquanto Ministro da Saúde no período de pandemia.

Figura 3



Fonte: Facebook (2020).

Podemos observar que o usuário atribui a parabenização da deputada a um possível flerte, insinuando uma tensão sexual de sua parte. Compreendemos que o discurso da infidelidade foi utilizado nessa postagem para questionar a moralidade da deputada, além de ser uma estratégia para tornar o posicionamento dela uma piada, assim, não a atribui seriedade.

Em relação a representação, a nomeação é realizada de maneira mais formal, pois a chama de “Sra” e, embora não coloque seu nome, implica mais respeito e formalidade através de uma expressão honorífica. Ocorre também uma categorização por avaliação com o termo “Danadinha”, uma nomeação que dialoga com o tom sexual dado ao apoio da deputada, após sugerir que ela sente uma queda por ele, e isso justificaria sua postagem de parabéns. Nesse sentido, envolve a concepção de que “se elogiou é porque está querendo”, embora ela seja casada e ele também.

A próxima realização discursiva foi recolhida numa postagem de Sâmia Bomfim sobre a demissão de Henrique Mandetta, do dia 16 de abril de 2020. Sendo incisiva nas suas críticas quanto ao governo vigente, ela critica a bagunça no poder público em meio a uma pandemia e, por fim, pede a saída do presidente.

Figura 4



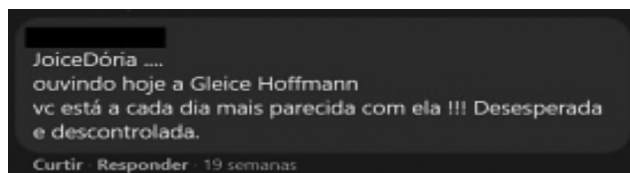
Fonte: Facebook (2020).

No comentário, ocorre uma impessoalização através da abstração, outra parte das representações dos atores sociais proposto por Van Leeuwen (1997, p. 208), que diz respeito à tendência à representação através de substantivos abstratos, ou concretos “cuja significação não tem característica semântica humana”. O autor do comentário representa a deputada pelo nome de um sanduíche do McDonald’s chamado Big Mac, fazendo referência ao seu peso, por ela não ser uma mulher de “corpo padrão”. Dessa maneira, a objetifica, pois chamando-a assim coloca em evidência o seu peso, como se fosse um objeto não flexível, ao invés de fluido como os corpos são. Os comentários relacionados ao corpo físico são muitos, e, incessantemente, sob o olhar dos outros, as mulheres se veem obrigadas a experimentar constantemente a distância entre o corpo real e o corpo ideal, do qual sempre procuram se aproximar (BOURDIEU, 2012, p. 83).

Podemos pensar também no aspecto do silenciamento, o silêncio da deputada é posto em evidência ao pedir para mudar de narrativa, pois esta estaria repetitiva e para “voltar com Mariolla”, que seria Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro filiada ao PSOL assassinada em uma emboscada em março de 2018, enquanto trabalhava. Há uma tentativa de destacar a importância do seu silêncio, afinal, para não ver mais a “narrativa repetitiva” basta parar de segui-la.

O comentário seguinte foi extraído de uma publicação de Joice Hasselmann na qual questiona o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, pois, contrariando as indicações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e os países que também se encontravam em situação de quarentena, para evitar o contágio em massa, não defendia o isolamento social. Sua publicação foi realizada no dia 27 de março de 2020.

Figura 5



Fonte: Facebook (2020).

É feita uma junção de nomes com o nome do atual prefeito de São Paulo, João Dória, numa referência à amizade entre ambos e, após, faz uma comparação entre Joice Hasselmann e a líder do Partido dos Trabalhadores (PT) Gleisi Hoffmann, através de palavras que expressam

uma avaliação acerca de ambas as figuras. As expressões “desesperada e descontrolada” remetem a uma forma recorrente de deslegitimação da mulher, sempre como louca, descontrolada e raivosa, além de ser um julgamento acerca de pessoas que podem ou não estar no cargo num governo. Recorda a reportagem da revista “Isto” é que em 2016 veiculou uma manchete trazendo diversas palavras de cunho avaliativo para representar a presidenta que estava passando pelo processo de impeachment no momento⁶.

Características importantes para os homens não podem ser realizadas por mulheres, pois elas correm o risco de serem chamadas de histéricas e descontroladas, assim, precisam ser femininas para atender às expectativas. Mas se são femininas, não servem para a política, pois sempre estão a mais um passo da beleza, e são frágeis, característica não aceita no poder, que tem que ser “viril”. Para Bourdieu (2012, p.78), a virilidade é a não-feminilidade, então, ser feminina é evitar práticas que podem funcionar como sinais de virilidade e o poder, como direito caracteristicamente masculino, é negado quando sutilmente se diz que uma mulher é muito feminina para exercer alguma profissão.

É perceptível a tentativa de deslegitimação e invalidação das candidaturas e do trabalho destas pessoas por meio da maneira de representá-las e da forma com que os discursos são articulados, os quais propiciam a manutenção do patriarcado e mantém a dominação masculina por meio do poder hegemônico. Portanto, é importante estudar os problemas sociais utilizando procedimentos científicos para construirmos, aos poucos, um amplo conhecimento respaldado a fim de caminharmos cada vez mais para uma sociedade mais igualitária e inclusiva, bem como, é essencial democratizarmos esses estudos para entendermos qual é o nosso papel na mudança social.

6. Considerações finais

Podemos observar que as mulheres comumente são representadas por meio de estigmas sociais que podem dificultar sua vida política no sentido de desestimular sua participação no meio público. Seu corpo, seu comportamento e sua vida, enquanto assuntos particulares, são comumente utilizados em seu detrimento, como se fossem assuntos públicos, e avaliações são feitas a todo momento. Portanto, faz-se necessário refletirmos cada vez mais sobre o papel da linguagem e da sua não-neutralidade na desconstrução do sexismo.

⁶ Uma presidente fora de si. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3wdKbKI>. Acesso em: 06 nov. 2020.

Pelas posições políticas das parlamentares serem divergentes, podemos observar, à luz da dominação masculina, que a cobrança e o desdém para com as colocações das mulheres independem de lado político, todas as mulheres sofrem o efeito da estrutura de dominação e da violência simbólica.

Esperamos, através deste trabalho, contribuir para os estudos que buscam compreender determinados fenômenos sociais a partir de recursos linguísticos empregados nas situações, e a importância do entendimento da linguagem enquanto fundamental na contestação e na construção de uma sociedade mais igualitária. Inferimos a importância para as mulheres e para sociedade de, cada vez mais, entender as estruturas que estreitam o caminho que leva as mulheres a espaços de poder.

7. Referências

- ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.
- GOMES, Jaciara Josefa. 2008. *Discurso feminino: uma análise crítica de identidades sociais de mulheres vítimas de violência de gênero*. Recife. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco.
- GOMES, Jaciara Josefa. 2013. *Tudo junto e misturado: violência, sexualidade e muito mais nos significados do funk pernambucano/ "é nós do Recife para o mundo"*. Recife. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco.
- LERDER, Gerda. *A criação do patriarcado*. Tradução de Luiza Sellera. Universidade Oxford, Editora Cultrix. 2019.
- MARQUES, T.C.N.M. *O voto feminino no Brasil*. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2019.
- MIGUEL, L.F. & BIROLI, F. *Feminismo e Política: uma introdução*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2014.
- RAMALHO, Viviane & RESENDE, Viviane de M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.
- RAMALHO, Viviane & RESENDE, Viviane de M. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2019.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & realidade. Revisão de Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre, [s.n.], 1995, p. 71-99.
- WOLF, Naomi. *O mito da beleza*. 11. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

Linguagem não binária e teoria bakhtiniana

Uma interlocução possível

Verônica Franciele Seidel¹

Resumo: O debate discussão sobre o uso de uma linguagem neutra, que não promova a exclusão de pessoas que não se identificam com a divisão binária de gênero em masculino e feminino, recentemente tem ganhado espaço na sociedade. Tendo em vista a relevância do tema na atualidade, o objetivo deste estudo consiste em refletir sobre o uso dessa forma de linguagem a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin, tomando como base o conceito de signo ideológico proposto por esses pensadores. Para tanto, também analisamos alguns excertos do Projeto de Lei n.º 5.385, que trata da linguagem neutra, buscando dialogar com as motivações e implicações dessa forma de expressão. A partir disso, entendemos que tal forma de linguagem se pauta em uma reacentuação dos signos ideológicos, advinda de uma modificação na realidade, de modo que os signos se tornam palco da tensão entre grupos que percebem a identidade como binária e grupos que não a percebem dessa maneira.

Palavras-chave: Linguagem neutra; Gênero. Círculo de Bakhtin; Signo ideológico.

1. Introdução

A querela em torno de a língua ser um sistema autônomo, cujos valores dependem apenas de uma relação de antinomia, interna ao próprio sistema, como previa Saussure, ou ser amplamente atrelada ao seu contexto de uso, não sendo possível depreender o significado materializado linguisticamente sem compreender os fatores denominados de extraverbais, como entendia o Círculo de Bakhtin, não é recente nos estudos linguísticos. Apesar disso, tal discussão, ainda que

¹ Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PU-CRS), E-mail: veronicaseidel@gmail.com.

de forma implícita, parece ter sido trazida à tona com mais força recentemente em virtude da querela que envolve a linguagem neutra.

Essa nova forma de linguagem tem por objetivo instaurar um processo de não exclusão via estruturas linguísticas que podem atuar como marcadores de gênero. Nesse sentido, tal linguagem, também denominada linguagem não binária, não sexista ou inclusiva, visa incluir pessoas de diferentes gêneros no uso da língua, indo na contramão de uma divisão binária em masculino e feminino, seja porque o uso de formas genéricas masculinas como “todos” excluiria o feminino, seja porque o uso de formas marcadas (“ela”/“ele”) excluiria quem não se identifica com uma divisão binária de gênero.

Contudo, essa inovação linguística tem sido alvo de amplo debate na sociedade atual, constituindo foco de atenção não só de artigos científicos e de palestras, a exemplo de uma mesa-redonda organizada pela Associação Brasileira de Linguística (Abralin) em 14 de julho de 2020, intitulada “Língua, gramática, gênero e inclusão”, como também de discussões por parte da população em geral e, inclusive, do Poder Legislativo, a exemplo do Projeto de Lei n.º 5.385, de 04 de dezembro de 2020, que veda o uso da linguagem neutra na grade curricular e no material didático de instituições de ensino públicas ou privadas na educação básica e superior, por tal linguagem não possuir “[...] absolutamente nenhum embasamento científico” (Câmara dos Deputados, 2020).

Diante disso, tendo em vista a relevância do tema na atualidade, o objetivo deste estudo consiste em refletir sobre o uso dessa forma de linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana. Para isso, mobilizamos, na seção a seguir, algumas proposições elaboradas pelo Círculo de Bakhtin acerca de seu entendimento sobre o que é a língua, com foco no conceito de signo ideológico, a fim de embasar a discussão proposta. Além disso, trazemos para análise alguns excertos do Projeto de Lei n.º 5.385, que trata da linguagem neutra, buscando compreender as motivações e implicações dessa forma de expressão. E, por fim, na última seção, apresentamos algumas considerações, no intuito de retomar os principais pontos debatidos ao longo do estudo.

2. Como a percepção bakhtiniana pode auxiliar a compreender a linguagem inclusiva?

A fim de debater as motivações e implicações do uso da linguagem neutra, entendemos ser necessária uma breve contextualização sobre como esse uso conquistou espaço. No contexto brasileiro, a discussão

acerca da marcação de gênero em estruturas linguísticas começou a ganhar destaque, de forma geral, quando, em 2011, ao assumir a Presidência da República, Dilma Rousseff autoproclamou-se presidenta do Brasil. Apesar de a forma no feminino ser dicionarizada e reconhecida como termo integrante da língua portuguesa, tal utilização foi alvo de inúmeras críticas na época, motivadas, sobretudo, pela percepção de que o termo constituía uma afronta às normas da língua culta ou de que seu emprego era desnecessário, tendo em vista a existência de um equivalente masculino — “presidente” —, que abrangia tanto homens quanto mulheres. Embora nessa situação em específico o termo “presidenta” consista em uma afirmação da binariedade de gênero, tal escolha parece estar relacionada à busca por sinalizar um acontecimento inédito na história do país: uma mulher como líder do Poder Executivo. Tal acontecimento histórico-linguístico parece ter aberto caminho para que, logo depois, fosse sancionada uma lei determinando que a profissão e o grau em diplomas passassem a ser flexionados conforme o gênero da pessoa (BRASIL, 2012).

Recentemente, o tema da linguagem neutra voltou a ganhar destaque quando da divulgação de uma nota da direção pedagógica do Liceu Franco-Brasileiro, um colégio situado na zona sul do Rio de Janeiro, informando que a instituição passaria a apoiar o uso da linguagem inclusiva. Na nota, publicada no dia 10 de novembro de 2020 nas redes sociais da instituição, a direção pedagógica afirmou que, em virtude de seu compromisso com o respeito à diversidade, estava tornando público “[...] o suporte institucional à adoção de estratégias gramaticais de neutralização de gênero”.

A partir de então, tal nota motivou a constituição de quatro projetos de lei em 2020, que foram propostos por deputados filiados a partidos com orientação de direita e que apresentam, portanto, posicionamentos de cunho mais conservador, buscando uma estabilização do *status quo*, como tentaremos demonstrar a seguir. Esses dados são importantes, pois, conforme a perspectiva bakhtiniana, sempre enunciamos a partir de determinada posição, que é situada sócio-historicamente, entendendo e valorando o mundo desde essa ótica. Assim, a forma como percebemos o mundo e aqueles com quem interagimos depende de fatores tanto do contexto mais imediato quanto do contexto mais amplo.

Desse modo, na abordagem do Círculo de Bakhtin, a língua está ligada, intrinsecamente, às determinações históricas e à ação do ser humano no mundo. Uma vez que a língua perpassa diferentes classes sociais — carregando, portanto, possibilidades distintas de orientação

ideológica —, por meio dela, o indivíduo posiciona-se ao enunciar. Esse posicionamento, no entanto, só se constitui no interior de determinado grupo social, indicando que a língua é social, o que implica que esta existe em virtude do ser humano e de sua ação no mundo, ou seja, em função da organização sociopolítica da sociedade que a utiliza, sendo invariavelmente sujeita às alterações nessa base. Assim, a língua seria social por natureza, o que permite afirmar que a ideologia é indissociável da língua e que esta é condição para produção, conservação e transformação de valores e condutas.

A língua está, dessa forma, em constante processo de atualização, não sendo apenas um sistema abstrato de signos ou um produto estático, mas um sistema de signos com valor ideológico, conforme explicita Volóchinov (2018). Nesse sentido, como ressalta Bakhtin (2016), a língua é aprendida por meio de enunciados concretos proferidos por aqueles que nos rodeiam em situações reais de comunicação discursiva, motivo pelo qual aprender a interagir pela fala consiste em saber construir enunciados na forma de determinado gênero, tendo em vista as relações histórico-sociais estabelecidas em cada contexto de produção.

Tendo isso em vista, importa ressaltar, ainda, que um enunciado sempre dialoga com outros enunciados, de modo que atua, antes de tudo, como uma resposta a esses outros enunciados. Um enunciado ocupa, assim, uma posição definida em dada esfera da comunicação, posição essa que só se torna possível a partir da correlação com outros pontos de vista. Desse modo, os enunciados consistem em atitudes responsivas a outros enunciados, de forma que implicam certas posições avaliativas.

O projeto selecionado para análise neste estudo — Projeto de Lei n.º 5.385 — inicia afirmando a garantia aos estudantes brasileiros do direito ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta. Depois, em seu artigo 3º, prevê que “Fica expressamente proibida a denominada ‘linguagem neutra’ na grade curricular e no material didático de instituições de ensino públicas ou privadas” (Câmara dos Deputados, 2020). Trata-se, assim, de uma medida que visa proibir o uso dessa forma de linguagem no referido contexto com base no argumento de que tal uso é contrário à norma culta e, portanto, deve ser abolido. A esse respeito, importa observar que a medida em questão evidencia um não reconhecimento da linguagem neutra, isto é, não se reconhece nem se aceita a possibilidade de que seja empregada para referir o público atendido no ambiente escolar.

A partir desse excerto, podemos perceber que há um movimento de contenção de sentidos em jogo: o Projeto de Lei visa garantir o uso

de uma única forma (com marcação de gênero) em detrimento das outras. Instauram-se, assim, forças denominadas por Bakhtin (2010) de centrípetas — que atuam no intuito de unificar, normatizar e homogeneizar a língua e, conseqüentemente, a sociedade.

Bakhtin (2010) salienta, ainda, que as forças centrípetas da língua agem no meio do plurilinguismo real, isto é, no meio onde diferentes vozes, de sujeitos pertencentes a diferentes contextos, coabitam. Portanto, conforme Bakhtin (2010, p. 81, grifo do autor), “Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente* saturada”. Isto é, como uma língua que carrega consigo, para além de formas linguísticas, valores e pontos de vista sobre o mundo.

Por isso, as forças de centralização e descentralização linguística são processos verbo-ideológicos, ou seja, de “[...] forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural” (BAKHTIN, 2010, p. 81). Isso significa que tal orientação de unificação no Projeto de Lei n.º 5.385 está associada a interesses de homogeneizar a sociedade que utiliza essa língua. Essa relação entre língua e vida indicada por Bakhtin (2010) permite inferir, no discurso analisado, uma perspectiva de mundo determinada: que percebe o gênero como algo fixo e estável (assim como a existência de apenas duas possibilidades de gênero — feminino e masculino — definidas no nascimento pelo sexo biológico) e, portanto, adequadamente expresso pelos marcadores de gênero linguísticos tradicionalmente empregados.

Essa relação entre língua e sociedade pode ser evidenciada também por intermédio da definição de linguagem neutra que o documento legal ora analisado apresenta:

Parágrafo Único – Para efeito desta Lei entende-se por “linguagem neutra”, toda e qualquer forma de modificação do uso da norma culta da Língua Portuguesa e seu conjunto de padrões linguísticos, sejam escritos ou falados com a intenção de anular as diferenças de pronomes de tratamento masculinos e femininos **baseando-se em infinitas possibilidades de gêneros não existentes**, mesmo que venha a receber outra denominação por quem a aplica (Câmara dos Deputados, 2020, grifo nosso).

Ao observar o excerto supracitado, percebemos um primeiro argumento, ainda que implícito, para recusar a linguagem neutra: tal forma de expressão carece de fundamento por ser baseada em gêneros

não existentes no mundo. Ou seja, se inexistem outros gêneros além de masculino e feminino, não há razão para o emprego de formas que apontem para outras possibilidades de gênero, simplesmente porque essas possibilidades não existem. Assim, notamos que controlar a língua e, conseqüentemente, o sentido constitui também uma forma de exercer o poder, determinando o que é válido/aceito ou não, nesse caso em termos de identidade de gênero. Busca-se, então, estabilizar o sentido, negando não apenas a possibilidade de usar dada forma linguística, mas a possibilidade de ser o que essa forma designa, uma vez que enunciar consiste, também, em uma maneira de reconhecer a existência daquilo de que se fala. Desse modo, a ideia de língua presente nesse documento está diretamente relacionada à defesa de uma ideia de sociedade.

Ao encontro disso, o Projeto de Lei n.º 5.385 cita a Constituição Federal de 1988, para afirmar que a língua portuguesa é o idioma oficial do Brasil e deve ser preservada, de maneira que

[...] é absolutamente autoritário, ditatorial e antidemocrático que movimentos de minorias, tais como os que propagam o chamado “dialeto” ou “linguagem não-binária ou neutra”, que hodiernamente toma de assalto as escolas, pretendam modificar a língua oficial impondo diretamente nas salas de aula, o ensino de uma linguagem que substitua a gramática e a língua oficial (Câmara dos Deputados, 2020).

A partir desse excerto, fica evidente a percepção de que a língua portuguesa é única, não podendo ser modificada, e de que as formas utilizadas pela linguagem neutra não fazem parte da língua portuguesa. Veicula-se, assim, a ideia de unicidade e de que a língua constitui um objeto autônomo, a ser preservado e passado de geração em geração, de forma que qualquer alteração constituiria uma mácula, na tentativa de delimitar uma fronteira clara entre língua e sociedade.

A esse respeito, cabe mencionar que “[...] *as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação.* A mudança dessas formas acarreta uma mudança do signo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 109, grifos do autor). Assim, o signo ideológico sofrerá alteração à medida que algum fator de cunho social, econômico ou cultural da comunidade semiótica que o utiliza for alterado, já que o signo sempre remete a algo fora de si mesmo, que lhe é exterior: o signo ideológico é sempre motivado por algo externo, que diz respeito à própria constituição social da língua.

Nesse sentido, Volóchinov (2018) chama atenção, ainda, para o fato de que o signo constitui o indicador mais sensível das mudanças sociais, abarcando tais mudanças quando estas ainda estão em formação e não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A partir disso, entendemos que a língua não é um objeto imóvel, a ser preservado como indica o Projeto de Lei n.º 5.385, mas um sistema em constante alteração e atualização, já que as mudanças na sociedade implicam mudanças na língua. Assim, “[...] se na vida hodierna o gênero não é uma prática tão dicotômica e binária quanto discursos essencialistas e a escrita normatizada em gramáticas apregoam” (BORBA; LOPES, 2018, p. 266), tal alteração na sociedade levará a uma alteração na língua, a qual pode ser percebida, por exemplo, por meio da reestruturação linguística que prevê a linguagem neutra.

Diante disso, o estudo da língua na concepção bakhtiniana busca, entre outros aspectos, investigar como a realidade determina o signo e de que forma o signo reflete e refrata a realidade em transformação, tendo em vista que, além de reproduzir determinado sentido, o signo também carrega a possibilidade de ressignificar os sentidos a cada vez que é enunciado. Assim, ele reflete e, ao mesmo tempo, altera as condições de produção sócio-históricas, conforme menciona Volóchinov (2018). Nesse sentido, a concepção de língua dos integrantes do Círculo fornece uma base teórica para compreender que a realidade está inevitavelmente ligada aos signos, sendo motivador destes, os quais, por sua vez, também têm o poder de interferir na realidade.

Essa capacidade de refração do signo ideológico vai ao encontro do que defendem Borba e Lopes (2018, p. 242) acerca da linguagem neutra, quando afirmam que “[...] essas intervenções imundicam o cotidiano escolar”, abrindo “[...] possibilidades de ‘fazer a diferença’, de repetir a realidade de uma forma distinta, de (re)imaginar futuros e de (re)desenhar territórios de forma que estes não fiquem encerrados em práticas e conceitos fixos, puristas e acabados”. Nesse sentido, entendemos que a linguagem neutra carrega consigo a potencialidade de promover uma ruptura no binarismo de gênero que estrutura a sociedade brasileira, de forma que, ao mesmo tempo que expressa uma identidade de gênero fluida, abre espaço para que essa identidade exista no mundo. Assim, essa forma de linguagem instaura uma fissura nas “[...] limitações impostas por categorias sexuais estanques e hegemônicas, i.e. homem e mulher, que castram as potencialidades identitárias de alguns indivíduos que essas categorias não contem-

plam” (BORBA, 2015, p. 95), definindo quem escapa dessa dicotomia como desviante.

Tendo isso em vista, faz-se necessário lembrar que, da perspectiva bakhtiniana, enunciar é se posicionar e responder à realidade, pois a língua constitui uma forma de apreensão do mundo e, igualmente, de expressão dessa apreensão: por meio da língua construímos nossas visões de mundo, necessitando dela para interpretar a realidade, bem como para compreender quem somos. Desse modo, ao optar por signos que integram a linguagem inclusiva, os falantes estão adotando determinada posição ante o mundo que os cerca, percebendo e valorando esse mundo a partir de dada ótica, o que significa que,

Tal aspecto auxilia a compreender as implicações que o uso da linguagem neutra representa para os grupos que, independente da razão, não se sentem contemplados pelas formas linguísticas tradicionalmente empregadas para designar gênero. Como somos constituídos pela língua, ao falar utilizamos as estruturas linguísticas que temos disponíveis, as quais podem repetir e reiterar as normas da classificação binária de gênero, impelindo-nos a uma identidade de sujeitos com a qual não necessariamente nos identificamos.

A língua funciona, assim, como uma via de mão dupla, em que o signo se altera à medida que a sociedade se altera e em que uma modificação no signo também modifica a sociedade. Diante disso, ressaltamos que, para o Círculo de Bakhtin, a língua atua como constitutiva da identidade: por seu intermédio nos constituímos, nos relacionamos com nosso interlocutor e expressamos nosso posicionamento sobre o mundo (MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2018, 2019).

Evidencia-se, assim, a relevância da linguagem não binária para os grupos que dela se utilizam, o que não elimina a necessidade do reconhecimento de tal forma pelo restante da sociedade, uma que vez, conforme explicita Bakhtin (2010), a constituição da identidade requer um reconhecimento de si pelo outro. Ou seja, o reconhecimento de uma identidade de gênero que não é inata, fixa e dicotômica e que não, necessariamente, corresponde ao sexo biológico passa também pelo reconhecimento das formas linguísticas não pautadas na binariedade.

Nesse sentido, a linguagem inclusiva busca o reconhecimento de que existem distintas possibilidades de construção de identidade de gênero. Entretanto, tal perspectiva implicaria, igualmente, compreender que o gênero não constitui uma verdade válida para todos, determinada *a priori*, o que vai de encontro a outro excerto do Projeto de Lei n.º 5.385, quando afirma que “[...] o que está em curso no Brasil e

consequentemente no Ocidente é uma tentativa de destruir [...] o veículo pelo qual expressamos e transmitimos valores universais”. Percebemos aqui dois aspectos principais: 1) a ideia de que existem valores universais; e 2) a ideia de que a língua deve expressar e transmitir esses valores. A esse respeito, cabe lembrar que, na abordagem bakhtiniana, valores como bom/mau, verdade/mentira e certo/errado são construções discursivas, já que essas categorias não existem no mundo de forma apriorística. Da mesma maneira, a categorização do gênero em masculino e feminino constitui uma construção realizada, também, por intermédio da língua e baseada predominantemente na história da nossa sociedade, assentada em uma ótica heteronormativa, que, para a linguística *queer*, por exemplo, visa à marginalização daqueles que não se identificam com os estereótipos propagados por tal ótica.

Essa heteronormatividade é constituída por regras, produzidas nas sociedades, que controlam o sexo dos indivíduos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, **de natural**. Esse efeito é performativo, isto é, tem o poder de produzir aquilo que nomeia e, assim, repete e reitera as normas de gênero (BORBA, 2015, p. 97, grifo nosso).

É justamente esse sentido de natural, de que existe um valor universal e válido para todos, que parece buscar o texto do Projeto de Lei n.º 5.248. Nessa mesma direção, tal documento afirma: “Portanto, fica claro que não há outras motivações a não ser as ideológicas para suscitar a defesa desse dialeto” (Câmara dos Deputados, 2020). Ao afirmar que o uso da linguagem inclusiva é motivado por questões ideológicas, afirma também que a motivação do texto de lei não é ideológica, como se pudesse haver um uso da língua desprovido de ideologia, isto é, do que Volóchinov (2019, p. 243) define como “[...] todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma signíca”. Isso significa que a língua em uso é sempre ideológica, uma vez que reflete as condições específicas do contexto em que se origina, bem como suas finalidades. Nesse sentido, na ótica bakhtiniana, língua e ideologia andam juntas e são indissociáveis, pois usar a língua implica obrigatoriamente valorar o mundo e posicionar-se ante esse mundo a partir de uma ótica específica.

Assim, ao falar, evidenciamos nossas formas de avaliar o mundo e, a partir dessa avaliação, atribuímos valores capazes de interferir

na constituição de nossos interlocutores. Por essa razão, alterações na língua podem propor alterações na realidade, isto é, podem auxiliar a construir outro tipo de realidade. Desse modo, ao afirmar que determinado uso da língua é ideológico por carecer de embasamento científico, o Projeto de Lei n.º 5.385 utiliza como base alguns argumentos advindos da morfologia, citando autores como Mattoso Câmara, para defender a ideia de que a terminação “o” não constitui marca de gênero, “[...] não havendo, então, nenhuma causa relacionada a um suposto machismo, mas às características morfológicas da língua portuguesa” (Câmara dos Deputados, 2020) para que termos no masculino sejam tomados como válidos para designar tanto homens quanto mulheres.

A esse respeito, ressaltamos que, de uma ótica morfológica, na língua portuguesa apenas a desinência “a” é considerada marca de gênero, de forma que as demais desinências – “o” e “e” – seriam vogais temáticas e não teriam, assim, relação direta com o gênero (CAMARA JR., 1970), o que vai ao encontro do argumento de que formas como “todos”, por exemplo, não carregariam marca de gênero e, portanto, poderiam ser empregadas para designar tanto homens quanto mulheres. Apesar disso, nas línguas que codificam gênero, como é o caso da portuguesa, não é incomum seus falantes estabelecerem alguma correspondência entre marcação linguística de gênero com sexo biológico (CORBETT, 1991). Nesse sentido, a perspectiva de que gênero gramatical e gênero social são categorias distintas não encontra apoio no uso da língua.

Tendo em vista os inúmeros movimentos sociais voltados para repensar a construção da categoria de gênero como algo binário, que não mais entendem o masculino genérico como um simples fenômeno linguístico, mas como um produto de convenções sociais e políticas de sociedades patriarcais (BORBA; LOPES, 2018), alguns termos parecem não atender mais à realidade da comunidade linguística que os utiliza e que percebe a identidade de gênero como uma construção, que não é inerente, fixa ou dicotômica. Nesse cenário, são propostas e empregadas novas formas linguísticas, que derivam do objetivo de libertar os falantes da normatividade imposta pelo gênero na língua e, conseqüentemente, na sociedade. A esse respeito, cabe mencionar que, para Volóchinov (2019), a língua, mais do que descrever o mundo, avalia e valora esse mundo. Assim, o emprego dos pronomes “ele” ou “ela”, por exemplo, requer que o enunciador categorize o sujeito a quem se refere como masculino ou feminino e, como tal, instaure uma identidade fixa e acabada. Tais questões também constituem

uma contenda de ordem prática, a exemplo da divisão de banheiros em masculinos e femininos, o que institui uma problemática para transexuais (pessoas que não se identificam com seu sexo biológico).

O que parece estar sendo proposto, assim, é uma reacentuação desses signos, marcada por uma alteração na forma, uma vez que as formas tradicionalmente empregadas, isto é, com marcadores de gênero, não mais dão conta da realidade. Trata-se de buscar expressar a realidade vivenciada por grupos que não partem de uma perspectiva binária de gênero.

3. Considerações finais

Com base nas reflexões aqui realizadas, acreditamos ser possível afirmar que os pressupostos elaborados pelo Círculo de Bakhtin podem fundamentar a análise e a compreensão do uso da linguagem neutra no Brasil. Entretanto, essa reestruturação de alguns elementos da língua portuguesa para comportar uma marcação neutra de gênero tem sido causa de ampla discussão em diferentes setores da sociedade, tendo motivado, apenas em 2020, quatro projetos de lei visando proibir tal modificação. Entendemos que essa querela em torno da linguagem inclusiva evidencia que a língua, assim como os signos ideológicos que a compõem, constitui uma arena de embate entre diferentes interesses e pontos de vista. Nessa luta, estão em jogo: a) uma tentativa de conter os sentidos dos signos que remetem, de alguma maneira, à marcação de gênero; e b) uma reacentuação desses signos marcada por uma alteração na forma.

Uma vez que as estruturas linguísticas tradicionalmente empregadas não mais dão conta da realidade de parte dos usuários da língua, faz-se necessário encontrar novas formas de expressão. Essa reorganização é importante porque a língua não só possibilita enunciar determinado posicionamento, mas também porque, ao fazê-lo, afetamos nossa constituição enquanto sujeitos e a constituição daqueles com quem interagimos.

Diante disso, acreditamos que esse fenômeno — que se repete em outros países além do Brasil — constitui um em fator que revela mudanças sociais importantes e, como tal, merece ser estudado também do ponto de vista linguístico, a fim de compreender de maneira mais aprofundada suas implicações. Além disso, são necessárias, ainda, investigações que tratem de aspectos pragmáticos dessa forma de linguagem, como, por exemplo, a pronúncia desses termos e a acessi-

bilidade para pessoas que utilizam *softwares* de leitura de texto (como deficientes visuais), os quais ainda não reconhecem variantes terminadas em “@” ou “x”. Isso, em um primeiro momento, poderia indicar a preferência pela terminação “e”, mas criaria outros problemas em termos como “ele”, “aquele” e “dele”.

Por fim, cremos que as considerações aqui expostas possam contribuir para pensar esse fenômeno no que concerne às relações entre língua e sociedade e à forma como a língua ocupa um papel central na constituição de nossa identidade. Nesse sentido, o presente estudo, longe de esgotar o tema, pretende sinalizar para a relevância desse fenômeno e para a premência de pesquisas adicionais a esse respeito em diferentes áreas dos estudos linguísticos.

4. Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA (Abralín). *Língua, gramática, gênero e inclusão*. YouTube, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3mJiTzW>. Acesso em: 11 dez. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética* (A teoria do romance). 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3wfQD3T>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana Carvalho. Escrituras de gênero e políticas de diferença: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 41-285, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3BFh6sZ>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei n.º 5.248, de 04 de dezembro de 2020*. Estabelece medidas de proteção ao direito dos estudantes brasileiros ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, na forma que menciona. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3mI0jRA>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- CAMARA JR., Matoso Joaquim. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CORBETT, Greville. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LICEU FRANCO-BRASILEIRO. *Nota de esclarecimento – neutralização de gênero gramatical*. Rio de Janeiro, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3BPnuxz>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

“Bring back manly men”

O discurso de Candace Owens pela perspectiva da análise crítica do discurso

Adrielly Carine da Cruz Almeida¹

Resumo: Em dezembro de 2020, o cantor britânico Harry Styles, além de ter concedido uma entrevista para a *Vogue* estadunidense, revista de moda também criada nos Estados Unidos, na qual falou sobre sua carreira, moda e masculinidade, foi o primeiro homem a estrelar, sozinho, a edição da revista. Fazendo história, o cantor foi além ao aparecer na capa da edição usando um vestido. Apesar do apoio que Styles recebeu, Candace Owens, comentarista e ativista política conservadora estadunidense, fez, em seu Twitter, o compartilhamento de um tweet feito pela *Vogue* em divulgação à edição com um comentário apontando que o marxismo ensinado para as crianças atualmente faz com que os homens do ocidente do planeta se tornem cada vez mais feminilizados. Seu comentário foi finalizado com a frase “bring back mainly men”, que foi apropriada pelo cantor, que resolveu utilizá-la em um segundo momento, ironizando o que foi dito pela ativista. Assim, proponho, neste artigo, a identificação e a análise dos discursos presentes na fala de Candace. Para isso, utilizarei os pressupostos teóricos metodológicos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2006), com foco no significado representacional, e, para tratar das questões relacionadas à identidade de gênero, (BUTLER, 2003). Os resultados deste artigo apontam para a existência de discursos ainda dominantes sobre as noções de gênero relacionadas à binariedade e como ela atua dentro da sociedade. No entanto, ainda que esses discursos persistam, há, também, o movimento contrário a eles, que sugere a resignificação e a mudança dessas ideias.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Interdiscursividade; Identidade de gênero.

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem - Universidade Federal de Mato Grosso. a.carine.calmeida@gmail.com

1. Considerações iniciais

Debates relacionados a gênero têm se tornado cada vez mais frequentes na sociedade, principalmente quando questionamentos ligados ao seu significado e a suas construções culturais são feitos, uma vez que, dentre estudos feministas e movimento LGBTQ+², há diversas abordagens e posicionamentos a respeito de suas significações.

A fim de compreender um determinado evento social dado a partir da publicação da edição de dezembro da revista *Vogue* e da revolta relacionada aos papéis de gênero performáticos que são estabelecidos culturalmente, este artigo possui o objetivo de compreender, a partir das noções de discurso e significados discutidos por Resende e Ramalho (2006) e Fairclough (2001) e das noções de gênero discutidas por Butler (2003), a interdiscursividade presente nos enunciados de Candace Owens. Para tanto, a metodologia qualitativa proposta por Fairclough foi utilizada.

2. Fairclough, discurso e significados

Segundo Gouveia (2013), a Análise Crítica do Discurso, ou ACD, está ligada às tendências da nossa contemporaneidade, sobretudo àquelas relacionadas à sociedade ocidental, que está cada vez mais inserida em processos e práticas cuja constituição é fundamentalmente feita de maneira textual e discursiva, tornando textos e os discursos que os acompanham cada vez mais essenciais para a constituição de relações de nível social, pessoal e profissional.

O autor aponta que a ACD

É um aparato teórico-metodológico que estuda a semiose, nas suas modalidades verbais, visuais, etc., como parte de um processo material, analisável, portanto, no âmbito de análises mais gerais do processo social. Mas também é uma teoria sobre o funcionamento da linguagem verbal (ou, em termos mais gerais da semiose humana) enquanto veículo ideológico de controle e de expressão de poder (GOUVEIA, 2013, p. 1060).

A ACD se revela como uma teoria e um método que investiga o discurso na relação estabelecida entre a materialização da linguagem

² A sigla LGBTQ+ é utilizada para fazer referência a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais, queer e mais outras identidades de gênero e sexualidade. Apesar da existência de siglas que contemplem uma quantidade maior de pessoas pertencentes a esse grupo, neste artigo, LGBTQ+ foi utilizado por questões de preferência pessoal.

nos textos e as práticas sociais, sendo dependente da perspectiva a ser olhada. Ainda assim, por ser crítica, porque sempre se posiciona criticamente sobre injustiças sociais e busca alternativas para que processos emancipatórios aconteçam, ela pode ser considerada uma metodologia de investigação social de base linguística.

Para que os estudos sobre a ACD sejam feitos, é preciso, primeiro, definir o que é discurso. Segundo Ramalho e Resende (2006), o entendimento do uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que é constituído socialmente, uma vez que a sociedade, ao fazer o uso ele, o modifica e significa, e que é constitutivo de identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença, uma vez que a sociedade também é moldada por meio dele. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o discurso é moldado pela estrutura social, ele também é constitutivo da estrutura, estabelecendo uma relação interna e dialética.

Sobre discurso, Fairclough (2001) se propõe a “considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”, indo de encontro ao estruturalismo, que identifica *parole* apenas para negá-la, visto que os estudos de Saussure apontavam a crença que qualquer estudo sistemático da língua deveria ser um estudo estritamente relacionado à *langue*, não aos aspectos relacionados ao seu uso.

Vários são os apontamentos feitos por Fairclough para delimitar o que é o discurso. Ele, primeiro, aponta o discurso como um modo de ação, uma vez que, por meio dele, as pessoas têm a possibilidade de agir sobre o mundo e também sobre os outros, ação esta que também pode ser um modo de representação. Depois, é apontado que considerar a linguagem como forma de prática social implica uma relação dialética entre discurso e estrutura social, visto que essas estruturas são tanto um efeito como uma condição do discurso. Ele continua, dizendo:

[...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis [...]. O discurso é socialmente constitutivo. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem; suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A partir dessa definição, Fairclough (2001) transparece que o discurso, ao mesmo tempo em que é constitutivo, visto que a partir dele a sociedade é contituída, ele também é constituído, porque a mesma sociedade que o constrói também pode transformá-lo. Nesse sentido, uma vez que estruturas sociais são necessárias para que discursos sejam perpetuados, é preciso considerar que, para que existam relações de desigualdade em uma sociedade capitalista, é necessário que existam relações de poder hegemônicas. Fairclough classifica a hegemonia como a dominação e a liderança de domínios econômicos, políticos, culturais e ideológicos de uma sociedade. A partir do estabelecimento de poder de determinado grupo em relação a outro, discursos dominantes podem ser difundidos, de forma que o poder esteja sempre sob controle dos mesmos grupos.

Para além de ser uma construção de alianças, mediante diversas concessões ou meios ideológicos para que a classe subalterna seja dominada, a hegemonia também se apresenta como

Um foco de bastante luta sobre os pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil [...], com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122),

o que revela que a dominação de um grupo em relação a outro apresenta uma série de medidas para que, hodiernamente, essa dominação seja feita com consentimento.

No entanto, este consentimento não deve ser entendido como passividade. Grupos subalternos estão inseridos dentro de uma lógica de disputa de poder. Ao considerar que discursos são tanto constituídos como constituintes, é possível depreender que, mesmo que a construção ideológica da sociedade seja feita a partir dos discursos dominantes que são disseminados, esta se encontra em uma relação de constituidora do discurso.

Acerca disso, é válido salientar que discursos dominantes se adequam aos contextos vigentes. Se, por um lado, discursos de ordem dominante são perpetuados, por outro, eles também são enfraquecidos quando novos discursos, contrários àqueles que até então eram hegemônicos, ganham força. E, uma vez que disputas de poder acontecem em decorrência das ideologias que vão, ao longo do tempo, sen-

do transformadas, há a desvalorização, que sucede a perda de poder. Em decorrência disso, discursos, principalmente aqueles pertencentes a grupos hegemônicos, apesar de históricos, são relativos e variáveis, sendo, também, mutáveis.

Ao considerar que o discurso é uma prática de significação, Fairclough, tomando como base a macrofunção que atua nos textos e que foi estabelecida por Halliday, apresenta os significados do discurso para a ampliação do diálogo, sugerindo, também, três significados: o acional, o identificacional e o representacional.

Segundo Resende e Ramalho (2006), os significados acionais são aqueles relacionados aos gêneros, considerando que cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares e, para sua análise, é considerado como o texto se configura na interação social e como ele contribui para esta interação em eventos sociais concretos. Já os significados identificacionais atuam na constituição dos aspectos discursivos de identidades, relacionando-se à identificação de atores sociais em textos. Em relação aos significados representacionais, as autoras afirmam: "o significado representacional é relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo" (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 70).

A partir da significação representacional, entende-se que os discursos projetam diferentes possibilidades de realidade, uma vez que eles funcionam de acordo com perspectivas particulares. Por meio desse significado, os atores sociais se relacionam em uma relação que pode englobar cooperação, competição e dominação.

Neste ponto, as autoras ressaltam que, da mesma forma que acontece com gêneros discursivos, os discursos também podem variar em estabilidade e escala quando considerados contextos sócio-histórico definidos, uma vez que pode ser apresentado um alto grau de compartilhamento e repetição, e que sua escala de atuação também pode variar de representações globais, capazes de colonizar diversas práticas na vida real em boa parte do mundo.

Além disso, também deve ser ressaltado que um mesmo texto pode envolver diferentes discursos e que a articulação da diferença entre eles pode ser realizada de várias maneiras, variando entre cooperação e competição. Quando discursos, dentro de um texto, entram em competição, é comum que sejam identificados discursos de um protagonista e de um antagonista. Aqui, a articulação age de forma a negar um discurso em nome da afirmação do outro.

Ainda, segundo Resende e Ramalho (2006),

um mesmo aspecto do mundo pode ser representado segundo diferentes discursos, e textos representando o mesmo aspecto do mundo podem, portanto, articular diferentes discursos, em relações dialógicas harmônicas ou polêmicas. A heterogeneidade de um texto em termos de articulação de diferentes discursos é chamada de *interdiscursividade* (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 71-72).

Assim, é possível depreender que a existência de um discurso implica a presença de discursos implícitos. Fairclough (2001) também aponta que o interdiscurso é uma configuração interdependente de formações discursivas. Logo, a partir dos diferentes discursos que formam um único discurso, considerando sua abstratividade, tem-se a interdiscursividade, processo no qual são identificadas, implicitamente no texto, jogos de ideologias utilizados pelas estruturas sociais.

3. Gênero e performance

Apesar da emergência dos debates relacionados às noções de gênero e suas relações com as teorias feministas e o movimento LGBT, Colling (2018) aponta que gênero, enquanto categoria, pertence ao discurso biotecnológico do final dos anos 1940, quando questões relacionadas ao tratamento de bebês intersexuais começaram a ser cada vez mais recorrentes e cirurgias de “correção” em conjunto de desenvolvimentos clínicos relacionados à modificação hormonal começaram a ser aplicadas.

Neste ponto, algumas questões já são visíveis, como a relação de binaridade, visto que só existe a possibilidade de ser um ou outro, considerando que este *um* só pode ser *um*, assim como este *outro* só pode ser *outro*, dentro de noções estabelecidas sobre o que é ser *um* e o que é ser *outro* e a invisibilidade em relação a tudo que se difere daquilo que é considerado “normal” dentro dos próprios padrões de binaridade estabelecidos naquela época e que ainda persistem hoje.

Apesar da visão biotecnológica, a categoria gênero ganhou novos contornos quando foi inserida nos debates femininos, sendo vista como instrumento de análise para indicar as diferenças e relações hierárquicas entre homens e mulheres e também para desnaturalizar as próprias noções relacionadas ao gênero das pessoas.

O modo como o gênero é lido varia entre as correntes feministas, indo de acordo com perspectivas epistemológicas e políticas. Apesar desta variação, várias correntes têm Judith Butler como uma de suas principais pensadoras. Butler (2003) aponta que gênero é uma

construção cultural que foi concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino. Dessa forma, quando consideradas as noções acerca do que era gênero em meados da metade do século XX, tinha-se a existência de um par e tudo o que era diferente em relação a ele não poderia ser considerado, surgindo então os processos de normatividade de corpos.

Os questionamentos acerca do que é gênero giram em torno, primeiramente, de sua concepção. Afinal, de onde decorre a normatização de que mulheres são mulheres e homens são homens?

Ao serem considerados os padrões binários de gênero, entende-se que mulheres são consideradas mulheres por possuírem cromossomos XX e um aparelho reprodutor feminino e, da mesma forma, homens são considerados homens por possuírem cromossomos XY e um aparelho reprodutor feminino. No entanto, o que acontece em relação às pessoas que destoam desses padrões? Mesmo que, atualmente, métodos de “correção” e modificação hormonal sejam cada vez menos utilizados, as ideologias que guiaram essas ações persistem na sociedade.

Sobre isso, Butler afirma “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero” (BUTLER, 2003, p. 25). Assim, é possível se questionar: o que constitui o sexo enquanto sexo se não o próprio gênero? Se o gênero é culturalmente construído para ser tido como o que é natural, não seria o sexo também uma construção, visto que entre ele também há variedades? Butler continua, dizendo “a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma”. Neste ponto, se sexo é gênero e o gênero é nada mais do que uma construção social, sem real materialidade, sendo baseado em pressupostos sobre o que é ser um ou outro, o sexo também é uma construção social e, se ambos não existem na materialidade, ambos não existem.

Nesse sentido, ao serem considerados os padrões binários que são estabelecidos em relação ao *ser* um gênero, mesmo seja impossível, de fato, ser um gênero ou um sexo, o corpo se torna um instrumento pelo qual um conjunto de significados é exibido. Tais significados, decorrentes dos aspectos culturais que envolvem a visão do que é gênero, têm como função delimitar o que seria *um* e o que seria *o outro*.

Aqui, é importante ressaltar que a binaridade só pode ser realizada por um processo de negação. Ao negar determinadas características culturais, outras são aceitas e, durante este processo de negação de um e aceitação de outro, identificações corpóreas, baseadas em diferenças sexuais e, principalmente culturais, são significadas.

A partir dessa diferenciação, é preciso questionar o que acontece em relação à não diferenciação. E quando determinados padrões não são seguidos à risca e as linhas se tornam tênues? Até que ponto vai a delimitação entre o que é um e outro? Uma vez que o gênero é performado, porque é construído socialmente, o que a não performance dentro dos padrões pode implicar?

4. “Tragam homens viris de volta”: a fala de Candace Owens e seus desdobramentos

Para a realização desta análise, foram separados quatro eventos sociais. O primeiro diz respeito à publicação da edição de dezembro de 2020 da revista *Vogue* nos Estados Unidos, na qual o cantor Harry Styles estrelou. O segundo diz respeito ao comentário feito por Candace Owens acerca da foto. Já o terceiro apresenta a resposta de Styles em relação ao comentário de Candace e, por fim, a quarta apresenta um segundo comentário feito por Candace a respeito da resposta do cantor.

4.1. A edição de dezembro de 2020 da *Vogue* dos Estados Unidos

Figura 1: Capa da edição de dezembro de 2020 da *Vogue* estadunidense.



Fonte: <https://bit.ly/2ZW2RDb>.

Em dezembro de 2020, o cantor britânico Harry Styles, ao estrear a capa da *Vogue* estadunidense, que possui como foco moda e estilo de vida, fez história por ter sido o primeiro homem a estrear sozinho a capa da revista. Para além de fazer história, o cantor, dentre várias coisas ditas em sua entrevista para a revista, fala sobre moda e sobre se encontrar se vestindo com roupas femininas e não se importar mais com as convenções relacionadas às aparências sobre o que seria se vestir como homem ou como mulher. Além de suas declarações relacionadas ao se sentir confortável ao usar roupas femininas, o cantor posou para a capa da revista vestindo um vestido.

4.2 Candace Owens e a volta dos homens viris

Figura 2: Harry Styles.



Fonte: <https://bit.ly/3nURvap>.

Figura 3: Harry Styles.

Fonte: <https://bit.ly/3mj590U>.

Quando a publicação da edição de dezembro de 2020 foi anunciada no Twitter da *Vogue*, em conjunto com uma citação do cantor relacionada à diversão existente ao se vestir, Candace Owens, comentarista e ativista política conservadora estadunidense, fez, por meio de sua conta do Twitter, um retuíte com o seguinte comentário: “Não há sociedade que possa sobreviver sem homens fortes. O leste sabe bem

disso. No oeste, a feminilização constante de nossos homens ao mesmo tempo em que o marxismo é ensinado para nossas crianças não é uma coincidência. Tragam de volta homens viris.”.

Aqui, a fala de Owens traz à tona um ponto que deve ser observado: a relação entre a feminilização e o marxismo. No contexto em que a frase “não há sociedade que possa sobreviver sem homens fortes” é colocada, compreende-se que Owens se refere não somente aos aspectos relacionados à força masculina, mas a todas as performances que vêm junto à noção sobre o que é ser homem. Nesse sentido, de acordo com seu pensamento, “força” retoma justamente a ideia de masculinidade e ao papel de gênero que ela supõe que deveria ser designado e seguido por um homem.

Em seguida, ao relacionar o ensino do marxismo a crianças com a feminilização de homens, é estabelecida uma relação de causa e consequência, na qual, em decorrência do ensino de ideologias com vieses marxistas, as crianças, especificamente meninos, são ensinados a se portarem de forma feminizada.

Ao fazer este apontamento, determinados mecanismos podem ser percebidos. Candace Owens, primeiro, afirma que o ensino do marxismo é feito desde a infância, no entanto, seria isso uma verdade, considerando que os Estados Unidos, durante um período de quatro anos, foi governado por Donald Trump, que foi um presidente extremamente conservador e que passou todos os quatro anos de seu mandato atacando minorias e lutando contra seus poucos direitos conquistados? Se o marxismo fosse, de fato, ensinado nas escolas para as crianças, teria a presidência de Trump, assim como a própria presidência de Jair Bolsonaro, acontecido?

E sobre a feminilização? O que de fato esta, dentro de um contexto binário, seria? Até que ponto o uso de um vestido seria um determinante para que o cantor deixasse de ser *um* para se tornar *outro*? Poderia a masculinidade de Harry Styles ser medida por meio das roupas que ele usa? Afinal, se o sexo e gênero pertencem a um processo de construção histórico-cultural, a performatividade de gênero de Styles seria menos masculina e mais feminina devido ao uso de roupas que são vistas como femininas?

Ao fim do tuíte, Candace afirma a necessidade da volta de homens viris, uma vez que seu comentário aponta justamente para a falta de homens que performem masculinidade dentro dos padrões de repetição sobre o que é ser homem.

Figura 4: Harry Styles.

Fonte: <https://bit.ly/3mHrSur>.

Quase um mês após a polêmica, Harry Styles novamente estrelou a capa de uma revista, desta vez, a *Variety*, também pela edição estadunidense. Sendo a estrela da edição, assim como aconteceu quando estrelou a capa da *Vogue*, Styles concedeu uma entrevista e um ensaio de fotos foi feito. Apesar da ausência de um vestido, as roupas de seu ensaio ainda poderiam ser classificadas como algo que está entre *um* e *outro*, uma vez que há a visão na sociedade de que o binarismo relacionado ao gênero é a única forma possível de expressão do ser. Com roupas plissadas e com babados, Styles, em seu Instagram, publicou uma das fotos de si, feitas no ensaio da revista, em que, além de usar um terno com babados, morde uma banana.

Os significados extraídos da foto, ao mesmo tempo em que são contraditórios, revelam ironia. Se a virilidade é condicionada ao uso ou não de um vestido, um terno com babados pode se tornar o sufi-

ciente para que a afirmação de uma performance de gênero com base nos moldes do que é ser masculino aconteça. Para além disso, não só a banana que o cantor morde, como o pequeno pingente de banana, que traz um pênis ao invés da fruta descascada, pendurado em seu pescoço, vão contra a masculinidade e virilidade que Candace impõe que sejam seguidas, uma vez que elas estão diretamente relacionadas com aspectos ligados à sexualidade, no quais o homem, por ser homem, nega o que é igual a ele, visto que a sexualidade é pautada em termos do outro e nunca do igual ou do que é diferente tanto de si, quanto do outro em relação à binaridade.

Ao se apropriar do termo que antes fora utilizado por Candace, o cantor institui uma relação de constituinte do discurso que, se antes afirmava que homens não usam vestidos para que sua virilidade seja mantida, agora, ironiza a masculinidade exigida, se apropriando de um discurso que, de agressivo, assumiu caráter zombeteiro.

4.4. *A mutabilidade do discurso de Candace Owens*

Após a publicação de Harry Styles, Candace foi ao seu perfil do Twitter e disse: “Quando as pessoas tentam me dizer que eu não tenho influência e depois Harry Styles dedica uma postagem inteira ao meu tuíte. Eu inspirei uma conversa global. #BringBackMainlyMen. Tiros disparados”.

Se, antes, Owens apresentou um discurso hegemônico, relacionado a uma suposta feminização dos homens em decorrência do ensino de marxismo para crianças nas escolas, agora, sua postura se mostra outra. A partir do sarcasmo, ela aponta que não só influenciou a discussão a ponto de ter uma dedicatória a ela, como também afirmou ter inspirado uma conversa global, visto que o debate foi estendido para diversas esferas.

Apesar do sarcasmo evidente, é importante que questionamentos acerca da mutabilidade de discursos, que acontecem em decorrência de determinadas reações e movimentos, sejam feitos, visto que os mecanismos para que a manutenção de poder ocorra vão se alterando, tomando novos moldes, para que grupos subalternos possam existir.

5. Considerações finais

Neste trabalho, foram discutidas as noções de discurso e de significados, sendo utilizado o significado representacional, propostos

por Fairclough (2001) e Resende e Ramalho (2006), além das noções de gênero, sexo e performatividade de gênero propostas por Butler (2003), para analisar os eventos sociais que foram sucedidos a partir da edição de dezembro de 2020 da revista estadunidense *Vogue*, que foi estrelada com Harry Styles vestindo um vestido.

Com este artigo, pode-se concluir que discursos hegemônicos continuam sendo feitos com base em princípios de gêneros estabelecidos décadas atrás, o binarismo ainda sendo considerado o meio pelo qual nossas identificações devem acontecer. No entanto, apesar da existência desses discursos, que procuram não só ditar os padrões, como também indicar que eles devem ser seguidos à risca, o movimento contrário também acontece;

Por meio de artifícios ligados à resignificação, tais como a ironia utilizada pelo cantor ao rebater uma fala que parte de um discurso hegemônico, a garantia de processos ligados à liberdade sobre não ser e não performar *um* ou *outro* revelam-se não só necessários, como também uma arma útil para que, no futuro, haja a emancipação relacionada ao gênero.

6. Referências

- BOWLES, Hamish. *Playtime with Harry Styles*. *Vogue*, [S. l.], p. 45-57, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2ZW2RDb>. Acesso em: 19 maio 2021.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COLLING, L. *Gênero e sexualidade na atualidade*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2003.
- FIGUEIREDO, E. *Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler*. *Revista Criação & Crítica*, (20), 2018, p. 40-55.
- GOUVEIA, C. A. M. *Análise Crítica do Discurso: dimensões teóricas e metodológicas*. In: Maria Cristina Pimentel; Paulo, F. Alberto (Eds). *Vir bonvs peritissimvs aeque*. Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo. Lisboa, Centro de Estudos Clássicos, 2013, p. 1059-1071.
- RESENDE, V; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- STYLES, Harry. *Bring back manly men*. 2 dez. 2020. Instagram: @harrystyles. Disponível em: <https://bit.ly/3mHrSur>. Acesso em 03 jul. 2021.

Considerações sociolinguístico-dialógicas sobre o uso da marcação de gênero neutro no Twitter

Diovana da Silveira Baldez¹
Graziella Steigleder Gomes²

Resumo: Neste artigo, busca-se examinar as características que envolvem o uso da marcação de gênero neutro na rede social *Twitter*. Para tanto, realiza-se uma interface teórica que contempla questões concernentes à variação linguística, estudadas pela Sociolinguística; bem como noções advindas da perspectiva discursiva, especialmente da Teoria Dialógica do Discurso. O objeto deste estudo envolve discursos caracterizados pela marcação de gênero neutro em tuítes que apresentam a função comunicacional de contato, conforme Maingueneau (2013). A partir da análise conduzida, torna-se perceptível que a marcação de gênero neutro surge como uma tentativa de contemplar pessoas que não se identificam com os gêneros exclusivamente feminino e masculino, assinalando uma adesão, um posicionamento relativamente a considerações que versam sobre a língua e sociedade, não somente, mas principalmente por pessoas que não se compreendem no espectro de binariedade de gênero. Despontam, desse modo, a marcação gramatical de gênero neutro enquanto uma força centrífuga da língua, igualmente condicionada por critérios que levam em conta a variação. Com as discussões, espera-se iluminar facetas sobre como ocorre o fenômeno, descolado de juízos de valor, mas apreciado a partir de seu caráter eminentemente linguístico, de língua em uso.

Palavras-chave: Marcação de gênero neutro; Twitter; Sociolinguística; Teoria Dialógica do Discurso.

¹ Mestranda PUCRS – CAPES/PROEX. E-mail: diovana.baldez@gmail.com

² Doutoranda PUCRS – CAPES/PROEX. E-mail: graziellag@hotmail.com

1. Introdução

O Twitter, rede social que pode ser caracterizada como um *microblog*, possibilita a seus usuários o compartilhamento de tuítes: textos de até 280 caracteres, os quais podem tratar de assuntos diversos, relacionados a variadas esferas da atividade humana. Por meio da plataforma, desde 2006 são estabelecidos diálogos relativos a acontecimentos, opiniões políticas, pautas sociais etc., sendo dentre esses a marcação de gênero neutro um assunto recorrente.

Apesar de ter o potencial de propiciar entretenimento a seus usuários, o Twitter vai muito além disso: apresenta-se igualmente como um meio para a divulgação e discussão sobre tópicos considerados pertinentes à sociedade. Com efeito, os tuítes repercutem sincronicamente acontecimentos das mais variadas sortes, o que torna essa rede social um espaço propício para a manifestação dialógica de seus usuários.

Considerando-se o contexto apresentado, é objetivo deste estudo examinar as características que envolvem o uso da marcação de gênero neutro no Twitter. Para análise, foram selecionados dois tuítes³, de modo a tratar como nesses se edificam sentidos, a fim de compreender seus projetos de dizer, isto é, qual a intenção desses usos na rede social em pauta.

A fim de levar a cabo a análise proposta, a discussão está embasada em Labov (2008), tendo em vista a variação linguística como um fenômeno natural e constante, próprio das línguas naturais. Além disso, está ancorada na Teoria Dialógica do Discurso, tomando em conta as noções de ideologia, palavra e forças centrífugas e centrípetas. Tal recorte teórico tem como propósito estabelecer um diálogo entre as concepções sociolinguísticas e discursivas no que concerne à variante linguística em foco, teorias essas que, apesar de possuírem enfoques diferentes, complementam-se para elucidar o fenômeno em questão.

Por essa perspectiva, buscamos focalizar tuítes que apresentem a marcação de gênero neutro por desinência “e” (como em *menine*, *amigue* e *bonite*, por exemplo) que se situem na função comunicacional de contato, a qual, conforme Maingueneau (2013, p. 67), “[...] [é encontrada] tanto em conversas de bar como em manifestações de pêsames, cartões postais etc.”. Assim, constitui-se nosso objeto de interesse a interação por meio da função de contato que ocorre na rede social Twitter.

³ Na análise original, 5 tuítes foram contemplados. Aqui nos limitamos a apresentar 2 em função da contingência de espaço.

2. Não binariedade e gênero neutro

Um dos motivos pelos quais a marcação de gênero neutro tem sido aderida na linguagem escrita por determinados grupos sociais diz respeito à ineficiência do masculino genérico para referenciar um grupo diversificado de pessoas. Mäder (2015, p. 83) define masculino genérico como “[...] o uso do gênero gramatical masculino para denotar gênero humano”. Conforme o pesquisador aponta, o argumento a favor do gênero masculino como gênero não marcado baseia-se em noções extralinguísticas, de ordem cultural e social, nas quais há formas implícitas de sexismo. Sob esse prisma, o masculino genérico se caracteriza pelo apagamento do feminino e de outros gêneros, representando gramaticalmente uma predominância masculina também nas relações humanas.

Como resposta aos problemas do masculino genérico e à limitação que as categorias binárias de gênero representam, são buscadas maneiras de incluir na Língua Portuguesa, bem como em outras línguas ao redor do mundo, alternativas que contemplem indivíduos cuja identidade de gênero transpassa a noção binária, tais como a utilização de pronomes neutros no sueco (*hen*) e no inglês (*they* singular).

No Brasil, pode-se observar que o movimento pelo uso mais inclusivo da linguagem se dá por meio do uso dos caracteres @ e x no lugar da desinência de gênero, e, mais recentemente, a partir do uso da vogal e. Conforme Freitas (2015), as construções marcadas por @ e x têm como objetivo a neutralização do gênero da palavra. No entanto, compartilham a característica de serem impronunciáveis, possíveis, portanto, apenas na forma escrita, surgindo a vogal e como desinência de gênero neutro justamente como uma alternativa pronunciável, passível de ser utilizada também na língua oral.

3. Entrelaçando noções sobre a teoria variacionista a categorias de análise dialógicas

Nesta seção, procuramos estabelecer uma intersecção entre alguns pontos essenciais advindos da área da Sociolinguística e categorias de análise desenvolvidas pelo chamado Círculo de Bakhtin⁴. No âmbito da teoria dialógica, destacam-se as relações que se estabelecem

⁴ O Círculo de Bakhtin, de acordo com Faraco (2009), era composto por intelectuais com áreas de atuação diversas, os quais mantiveram encontros regulares entre 1919 e 1929, nas cidades de Nevel, Vietbsk e Leningrado, localizadas na Rússia. É relevante para este estudo

entre ideologia, palavra e forças centrífugas e centrípetas, as quais sustentam as análises dos tuítes eleitos para escrutínio.

Baseando-se principalmente em noções delineadas por Volochínov em sua obra canônica, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), torna-se perceptível que as relações entre língua e sociedade são condicionadas ideologicamente. Dessa maneira, a veiculação da língua só pode se dar por meio de sujeitos social e historicamente constituídos, que carregam consigo ideologias, que podem ser consideradas, de forma exageradamente simplificada (mas que atende a nossos propósitos) como formas de se perceber o mundo, refletindo e refratando sentidos. Nesses termos, por ideologia entende-se uma tomada de posição valorativa dos sujeitos, que é condicionada por um horizonte social e comunicativo. Assim, as pessoas que fazem utilização do gênero neutro, por um lado, filiam-se à valoração que esse uso reverbera; por outro, projetam inclusão, assumem uma causa e se mostram abertas ao diálogo com esses grupos. Ao usar o neutro, elas ainda reforçam o coro de que a linguagem deixa ver valorações, escolhas, pontos de vista; já que sabem que estão “rompendo” com o uso canônico da linguagem em perspectiva normativa em prol de uma realidade em que acreditam.

Desse modo, a linguagem, ao assimilar valorações e avaliações sociais, torna-se discurso, atividade que se dá na interação entre enunciador/enunciatário, locutor/interlocutor, escritor/leitor. Enquanto mediadora dessa relação entre parceiros dialógicos, está a *palavra*: é ela também um fenômeno de ordem social. É na própria vida que se vê seu sentido sendo instaurado; porém, quando ausente de um projeto de dizer, perde as próprias amarras que a ligam ao contexto que a engendrou. Com efeito, é possível afirmar que uma das características da palavra é sua potencialidade de contemplar diversos sentidos, de acordo com o contexto mais imediato em que é utilizada. Nesses termos, ainda pode ser vista enquanto:

[...] o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. [...] [Ela] é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 106, ênfases do autor).

o trabalho de Mikhail Bakhtin e Valentin N. Volochínov, pensadores do Grupo cujo maior interesse recaía sobre a linguagem.

Assim, leva-se em conta que mudanças sociais podem ser re-fletidas e refratadas por meio de palavras, a partir da ressignificação e/ou criação de novos termos, os quais, ao assumir contornos dialógicos e ideológicos, desdobram-se em multifacetadas perspectivas sobre a realidade.

É dessa forma que se chega às noções interligadas de forças centrípetas e centrífugas, conforme estabelecidas por Bakhtin no ensaio *O discurso no romance* (2015). Bakhtin se vale de conceitos advindos das ciências exatas — no caso, a Física — para conferir um colorido e mesmo um toque didático quando da explicitação de suas ideias, como ele também o faz em relação aos termos *reflexo*, que consiste em uma descrição da realidade; e *refração*, que pode ser entendida como formas de interpretar essa mesma realidade.

As forças centrífugas correspondem ao movimento de descentralização da língua, nessas, “[...] desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização* e *separação*” (BAKHTIN, 2015, p. 41, ênfases do autor). As forças centrífugas, então, ligam-se a variadas vozes socioculturais, que tendem à hibridização e a mudanças no interior de determinado sistema linguístico. Já as forças centrípetas, por definição, correspondem ao ímpeto de conter esse movimento dinâmico inerente à língua em uso, ou seja, buscam estancar a criatividade e as inovações que o falante imprime ao seu discurso, seja contestando, seja transgredindo normas linguísticas cristalizadas etc.

Nesse sentido, o olhar para a língua em uso, socialmente compartilhada, conforme postulada pelo Círculo, aproxima-se da perspectiva sociolinguística acerca da língua como heteróclita, variável conforme as condições sociais em que o falante se encontra imerso. Para Labov (2008, p. 215), a língua é considerada “[...] uma forma de comportamento social, [...] usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros”.

De fato, a concepção laboviana de que língua é reconhecida como uma entidade empírica, por meio da qual é possível observar características específicas de um falante ou de uma comunidade, aproxima-o significativamente das postulações formuladas pelo Círculo a esse respeito. Outra aproximação que pode ser constatada refere-se aos processos que motivam a heterogeneidade da língua, que consiste em uma das dimensões da variação linguística.

Sendo a língua uma entidade dinâmica, temos em Bakhtin (2015) que essa se organiza em camadas socioideológicas, as quais reverberam diversas vozes socioculturais, contemplando diferentes grupos sociais

e profissionais. É desse modo que essa assertiva se liga às previamente citadas forças centrífugas e centrípetas, já que as primeiras ligam-se a mudanças e ao fluxo criativo que a língua naturalmente apresenta, ao passo que as últimas buscam estratificar e estancar a língua em sua inerente dinamicidade, mantendo o *status quo* e reprimindo o que é diferente, e que por isso mesmo pode levar à variação no interior de dado sistema linguístico.

Tendo em vista que o enfoque da sociolinguística variacionista recai sobre as forças centrífugas, denominadas *variantes*, é importante constatar que estudos mais recentes na área, os quais se apoiam nas pesquisas labovianas (tais como os trabalhos de Eckert e McConnell-ginet (1992) e Eckert (2005)), têm buscado descrever os fatores que motivam, em primeiro lugar, o surgimento dos fenômenos de variação linguística. Conforme observam Eckert e McConnell-Ginet (1992), as comunidades em que se originam variações caracterizam-se pela composição de indivíduos que compartilham características em comum, sejam estas objetivos, valores, contexto social, etc. Tais grupos são reconhecidos nos estudos sociolinguísticos atuais como comunidades de prática, caracterizadas como “[...] um agregado de pessoas que se une em torno de um engajamento mútuo em um empreendimento. Modos de fazer as coisas, maneiras de falar, crenças, valores, relações de poder — em suma, práticas — surgem no curso desse esforço mútuo”⁵ (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992, p. 464).

Com efeito, a variação linguística, nesse âmbito, caracteriza-se como uma prática oriunda de um grupo social específico, que, além de se constituir de certas qualidades compartilhadas entre os membros, identifica-se por um engajamento que une os participantes, os quais atribuem significado social à variação. Desse modo, o fenômeno de variação linguística está diretamente associado a questões relativas à formação de identidade individual e coletiva, de modo que a comunidade de prática pode ser entendida como o espaço no qual o sujeito constrói a própria identidade por meio do engajamento mútuo e da relação com os outros participantes (ECKERT, 2005).

Podemos afirmar, a partir do que foi discutido nesta seção, que as noções variacionistas advindas da Sociolinguística apresentam pontos de contato com a teoria dialógica. Isso porque as duas correntes têm em vista a heterogeneidade social que propicia fenômenos de varia-

⁵ Tradução nossa para o trecho original: “[...] an aggregate of people who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations – in short, practices – emerge in the course of this mutual endeavor”.

ção, condicionados pelas diferenças entre as realidades empíricas dos falantes, isto é, pelas condições sócio-históricas que os circunscrevem.

4. Análise

A análise seguirá a orientação metodológica conforme postulados sociolinguísticos e discursivos, abrangendo a função de contato. Considera-se a função de contato uma função social (MAINGUENEAU, 2013), associada, nesta pesquisa, ao gênero tuíte em discursos cujo objetivo volta-se para a relação entre usuário e seguidores — que pode ser pensada enquanto uma extensão do paradigma falante-ouvinte — observada, geralmente, por meio da expressão de opiniões em tom bem-humorado ou empático. Tal função, na rede social em questão, pode ser vista como uma das principais formas de gerar engajamento entre contas de usuários comuns, geralmente com menos de cinco mil seguidores, que usam o Twitter para falar sobre questões do cotidiano, notícias do momento e outras mídias, como séries, filmes e músicas. A seguir, apresenta-se o primeiro enunciado selecionado para estudo:

Tuíte 1: pra mim é assim: interagi comigo alguma vez já somos melhores amigos e se prepare porque vou te infernizar interagindo td vez que eu te ver na tl⁶

No tuíte 1, a usuária trata da experiência dela na rede social de modo descontraído, utilizando expressões de valor semântico forte como “melhores amigos” e “infernizar” para expressar hiperbolicamente o modo como ela se dirige a seus seguidores e interlocutores, de modo abrangente. Pode-se considerar que a função desse tuíte se volta para o estabelecimento de um contato entre usuária e seguidores, em um contexto que privilegia a interação desse grupo de pessoas em específico.

A autora desse tuíte não disponibiliza muitas informações sobre si no próprio perfil, além de se identificar como mulher e utilizar a conta para discutir sobre a saga de livros e filmes *Harry Potter*. A maioria dos tuítes dessa usuária foca nessa temática, caracterizando uma relação de contato por meio do diálogo acerca da franquia.

A ocorrência da marcação de gênero neutro nesse tuíte se dá por meio da palavra “amigos”, flexionada para o neutro, aparentemente

⁶ Abreviatura de *time line*, ou seja, linha do tempo.

te para evitar a demarcação específica feminina ou masculina. Nesse caso, o uso da marcação de gênero neutro parece ter como propósitos evitar o masculino genérico (cuja interpretação pode tender para o masculino específico, apagando o gênero feminino e gêneros não binários) e incluir os seguidores que se identificam com a marcação de gênero neutro (sujeitos de identidade de gênero não binária, entre outras designações). Nesse sentido, a flexão de “amigues” atua como uma alternativa ao masculino genérico, referindo-se a todos os seguidores da usuária de modo a possibilitar a inclusão.

Torna-se perceptível que, por meio de uma linguagem casual, há nesse tuíte uma preocupação em agregar, aproximar; o estilo é predominantemente amistoso, refletindo posições de seu enunciador, que projeta sentimentos de acolhimento por meio de escolhas lexicais. Nessa seara, recorreremos a Volochínov, que afirma: “A palavra é um esqueleto, que ganha carne viva somente no processo da percepção criativa e, por conseguinte, somente no processo da comunicação social viva” (2019a, p. 134-135). Assim, sendo a palavra um fenômeno predominantemente de ordem social, que se reveste de sentidos na interação, vislumbra-se o dialogismo estabelecendo, entre enunciador e enunciatário, uma relação amistosa e de reconhecimento.

Apesar da usuária responsável pelo tuíte analisado não ser ela mesma pertencente ao grupo de indivíduos transgêneros de identidade de gênero não binária, a aproximação perseguida por meio do diálogo proposto com os seguidores e interlocutores caracteriza-se por promover uma atitude de respeito da enunciatória em relação a essa comunidade. Assim, tendo em vista o uso da marcação de gênero neutro como um ato social (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992), carregado de significado, ao uso do termo “amigue” se associam valores e crenças pessoais da autora, que, nesse caso, estão de acordo no que se refere ao reconhecimento de identidades de gênero além da binariedade, marcadas simbolicamente pela desinência de gênero neutro.

Tuíte 2: Pessoal não divulguem foto de homem preto sendo espancado. Tenham bom senso e cuidem da saúde mental dos seus amigues pretes. Por favor.

No tuíte 2, a usuária, autoidentificada como uma mulher de 29 anos, que escreve textos sobre pautas que envolvem PcD (pessoas com deficiência), sexualidade, gordofobia, literatura e racismo, conforme consta em seu perfil da rede social, refere-se às mídias (fotos e vídeos)

que muito circularam pelas redes no dia 20 de novembro de 2020, nas quais o assassinato de José Alberto Freitas foi registrado em uma loja da franquia francesa Carrefour, localizada na zona norte da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

É possível constatar que a usuária que redigiu esse tuíte, ao tratar de um assunto que concerne ao campo político no que diz respeito ao racismo e à violência às pessoas negras, assume uma orientação comunicacional voltada para o contato com os próprios seguidores, pedindo a eles cuidado com o compartilhamento de uma imagem que poderia causar choque. Nesse sentido, trata de um tema delicado, solicitando atenção dos seguidores para questões relativas à saúde mental, o que pode ser considerado uma aproximação por meio de empatia com o caso em si e com os indivíduos afetados pela notícia.

No que se refere à marcação de gênero neutro, observa-se a neutralização das palavras “amigos” e “pretos”, os únicos componentes frasais flexionados, de modo que os termos “dos” e “seus” mantêm a concordância masculina prescrita pela norma padrão da língua portuguesa. Nesse tuíte, a marcação de gênero neutro parece assumir uma função semelhante à constatada no tuíte 1, mostrando-se como uma alternativa ao masculino genérico.

Assim, em vez de escrever “cuidem da saúde mental dos seus amigos pretos”, utilizando o gênero masculino como não marcado, flexionaram-se os elementos que faziam referência direta a seres animados, “amigos pretos”, a fim de incluir, possivelmente, pessoas não binárias, mulheres e homens. O modo como a concordância foi feita evita parcialmente o que Freitas (2015) chamou de processo espinhoso de concordância no uso da desinência *e*, visto que nem todos os elementos frasais foram flexionados para o gênero neutro. Isso porque marcar somente essas palavras já cria o efeito que é axiologicamente desejado.

Conforme Eckert (2005), as práticas de uma comunidade levam à construção de uma perspectiva da realidade compartilhada entre o grupo, o que caracteriza uma definição identitária coletiva da própria comunidade e da relação com outras comunidades de prática. Por essa perspectiva, o contato entre diferentes grupos pode propiciar, por meio da linguagem, uma relação de proximidade e apoio mútuo. Podemos considerar que a autora do tuíte se coloca, ao utilizar a marcação de gênero neutro, em uma posição que visa à inclusão no que se refere ao grupo não binário, sendo essa posição justificada em razão do meio socioideológico no qual ela se situa, bem como das comunidades

às quais ela pertence, demarcadas no perfil de sua rede social nas atividades pelas quais afirma se interessar.

Por se associar a temas relativos a minorias morais, como PcD, sexualidade, gordofobia e racismo (além de escrever sobre eles), observamos que a autora do Tuíte 2 faz parte de comunidades de prática próximas às pautas de identidade de gênero, transexualidade e não binariedade, utilizando a marcação de gênero neutro, portanto, para estabelecer uma relação também com esses grupos.

Conforme Volochínov (2019b, p. 320), “*A palavra, como todo signo ideológico, não só reflete a realidade, mas também a refrata na comunicação social viva, na interação discursiva viva*” (ênfases do autor). É então nesse embate dialógico que se dá na fronteira dos enunciados apresentados que se vislumbram posicionamentos ideológicos, nos quais se encontram reverberando diversas vozes socioculturais, que convergem em favor de uma linguagem dita neutra, refletindo as mudanças que têm ocorrido socialmente, não somente no Brasil, mas mundialmente. Assim, aparecem as forças centrífugas como uma forma de abrir o espectro linguístico de modo a contemplar pessoas que se sentem mais confortáveis quando referidas pelo sistema de marcação de gênero neutro.

Essas forças centrífugas, observadas pela Sociolinguística quando da análise de fenômenos de variação, podem ser consideradas um exemplo de como a linguagem muda e se ressignifica continuamente conforme a necessidade dos falantes. Para Eckert e Mcconnell-Ginet (1992), em concordância com os estudos de Labov (2008), uma língua incapaz de se transformar é um instrumento defeituoso nos âmbitos social e cognitivo, sendo a qualidade de se modificar uma possível ameaça a privilégios linguísticos estabelecidos e normalizados cultural e linguisticamente. Podemos observar que os tuítes selecionados para esta análise, sob esse ângulo, divergem da normatividade em um ato de inquietação no que se refere ao uso do masculino genérico na concordância padrão, consequência de novos valores ideológicos não contemplados pelo uso prescritivo da língua.

5. Considerações finais

A partir do referencial teórico apresentado e da análise realizada, torna-se perceptível que a marcação de gênero neutro representa que quem a usa reconhece a identidade de gênero não binária, buscando na linguagem meios para incluí-la em suas práticas discursivas nas redes

sociais. Levando-se em conta a contribuição do Twitter para o debate acerca da marcação de gênero neutro, considera-se a plataforma relevante para a popularização e circulação desse tema, bem como para a discussão referente à identidade de gênero e não binariedade, o que, conforme buscas na rede parecem indicar, favorece o uso da linguagem neutra nessa mídia.

Dadas às características de *microblog* que o Twitter dispõe, em que é possível estabelecer contato com diversos usuários cujos interesses podem ser mútuos, o uso da marcação de gênero neutro nessa rede social parece visar à inclusão de seguidores que possam se identificar com o gênero neutro em vez do feminino ou do masculino. Nos tuítes analisados, podemos observar que a marcação de gênero neutro costuma assumir função generalizadora, denotando o gênero humano como forma alternativa ao masculino genérico, o qual parece carregar certo estigma para as pessoas que lutam pela inclusão do gênero neutro, ao ser associado à figura masculina como dominante. Podemos constatar, portanto, que a marcação neutra serve como um meio de inclusão pela língua para as pessoas não binárias, bem como constitui uma possibilidade para a referência de um grupo misto de sujeitos, que transpassa o masculino como gênero não marcado.

Outra característica relevante observada é o uso da marcação neutra com concordância parcial ou não aplicada, o que pode ser reflexo da complexidade que implica a modificação de todos os termos frasais para o gênero neutro. Desse modo, os usuários parecem flexionar os elementos da frase os quais julgam relevante marcar, mas mantêm outros na forma masculina de modo a evitar a concordância, como contrações entre preposições e artigos, bem como pronomes possessivos, conforme observado no Tuíte 2.

Dessa feita, considera-se que o uso da marcação de gênero neutro associa-se fortemente às discussões que permeiam a sociedade atual, voltadas para questões sobre identidade de gênero, sexualidade, inclusão e igualdade de minorias morais. Considerando a língua como uma materialidade de natureza ideológica, sempre suscetível a mudanças, é natural o surgimento de alternativas capazes de ressignificar valores não representativos para todos. A marcação de gênero neutro parece se encaixar nesse caso, servindo como a expressão de vozes até então pouco ouvidas pela sociedade.

A marcação de gênero neutro pode ser considerada, dessa forma, um meio de inclusão, visto que busca levar em conta uma perspectiva de mundo não contemplada pela gramática normativa da língua, cuja

noção de gênero é binária. As demandas por uma linguagem neutra podem, então, ser vistas como a necessidade de exprimir na linguagem fatores de ordem ideológica, divergentes quando comparados ao padrão sócio-histórico estabelecido.

A partir da discussão aqui proposta, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão sobre o fenômeno linguístico delimitado, motivado por questões de ordens identitária, inclusiva e ideológica. Assim, buscamos iluminar facetas sobre como a língua incorpora mudanças que se tornam parte do sistema linguístico vigente, apesar do prescritivismo, ou seja, das forças centrípetas que buscam cerceá-la.

6. Referências

- BAKHTIN, MIKHAIL. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: a estilística*. (1975) São Paulo: Editora 34, 2015.
- ECKERT, Penelope. Variation, convention, and social meaning. In: ANNUAL Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland CA, 2005.
- ECKERT, Penelope.; MCCONNELL-GINET, Sally. Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 21, 1992. p. 461-490.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREITAS, Monique Amaral. O “x” da questão: gênero neutro como ato ético e estético? In: BRITO, Pedro Amaro de Moura.; BRITO, João Rodrigo de Moura (ed.). *Palavras e contra palavras: cortejando a vida na estética do cotidiano*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. *Masculino genérico e sexismo gramatical*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. São Paulo: Editora 34, 2019a. (p. 109-146).
- VOLOCHÍNOV, Valentin. Estilística do discurso literário III: a palavra e sua função social. In: VOLOCHÍNOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. São Paulo: Editora 34, 2019b. (p. 306-336).
- VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

Gravidez na adolescência

Um desafio a ser enfrentado?

Jonatan Costa Gomes¹
Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira²
Solange Maria de Barros³
Bruno José Sarmento Botelho⁴

Resumo: a presente pesquisa tem como principal objetivo analisar a capa do Relatório “Situação da População Mundial 2013”, elaborado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), a fim de destacar o entrelaçamento dos efeitos entre verdade e poder, tomando os fundamentos dos discursos médico e científico que alicerçam a discussão da gravidez na adolescência, sem descon siderar a organização textual do material. Para isso, foram utilizadas como base teórica as ideias, dentre outros, de: Fairclough (2003), Bhaskar (2013). Como procedimento metodológico, utilizou-se as teorias elencadas anteriormente para analisar a capa do relatório. Feito isso, concluímos que os efeitos de verdade que são produzidos pela capa do relatório analisado estão entrelaçados aos poderes biomédico científico e Estado, que legitimou a gravidez na adolescência enquanto um problema de saúde pública, traduzido como ‘precoce’ e um ‘desafio a ser enfrentado’ pela sociedade, em determinado período da história e objetivando o controle, a regulação e o adestramento da vida e sexualidade de adolescentes.

Palavras-chave: Análise crítica; Adolescência; Gravidez.

1. Introdução

A gravidez na adolescência tem sido posta como um desafio a ser enfrentado pelas sociedades atuais. Corroborando com a afirmação,

¹ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Linguagens, UFMT. E-mail: Jona-tanfaen@yahoo.com.brjuss

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Linguagens, UFMT. E-mail: jussivaniabatista@gmail.com

³ Professora pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Linguagens, UFMT. E-mail: solmarbarros@gmail.com

⁴ Acadêmico do curso de Farmácia da Universidade Federal do Pará. E-mail: bruno.botelho@ics.ufpa.br

toma-se para análise a capa do Relatório “Situação da População Mundial 2013”, elaborado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), em que no seu título se lê “Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência”, e, em sua imagem, se visualiza uma adolescente de origem étnica oriental, não branca, com o filho sustentado em seus braços.

Neste ponto, sem desconsiderar o texto organizado na capa do relatório, se interroga sobre qual o contexto sócio-histórico de produção dessa capa e que efeitos de “verdade” ela produz em nossa sociedade. Porém, antes de se aventar algumas reflexões às questões colocadas, brevemente reporta-se ao UNFPA e ao referido documento, o que certamente auxilia a melhor examinar a produção de “verdade/poder” em torno da gravidez na adolescência em nosso momento atual.

O UNFPA apresenta-se como uma agência de desenvolvimento internacional da Organização das Nações Unidas (ONU), presente em mais de 150 países, incluindo o Brasil. O fundo identifica-se pelo trabalho de aceleração do acesso universal à saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planejamento familiar e a maternidade segura; objetivando a efetivação dos direitos e oportunidades para as pessoas jovens.

Especificamente sobre o relatório, este define os desafios em torno da gravidez na adolescência, as estratégias para enfrentá-los e o público ao qual as ações devem ser direcionadas. Não objetivando a análise do material em sua íntegra, em breve síntese, o documento indica os graves impactos em longo prazo, na saúde, na educação e nas oportunidades de emprego às adolescentes grávidas. Para o enfrentamento do problema, é elencada a necessidade de abordagem das causas ditas como subjacentes à gravidez na adolescência (desigualdade de gênero, pobreza, violência e coerção sexual, casamento precoce, pressões sociais e estereótipos sobre os adolescentes). É reforçado, também, o sentido das ações serem direcionadas às adolescentes pobres, com baixa escolaridade, residentes em áreas rurais, pertencentes a minorias étnicas ou a grupos marginalizados, justificado pela maior probabilidade de gravidez precoce neste grupo (UNFPA, 2013).

Dito isto, o presente artigo objetiva analisar a capa do documento supracitado. Há o intuito de destacar o entrelaçamento dos efeitos entre verdade e poder, tomando os fundamentos dos discursos médico e científico que alicerçam a discussão da gravidez na adolescência, sem desconsiderar a organização textual do material.

Para o alcance do objetivo proposto, inicialmente é apresentada a fundamentação teórica que orienta a discussão assentada em Foucault

(1999; 2008; 2012) e Maingueneau (2000; 2014). Em seguida, é discutida a construção sócio-histórica da gravidez na adolescência e seus efeitos de “verdade”, que ditam a questão como conhecida por e de domínio dos especialistas técnicos.

2. Fundamento teórico

A análise do discurso e os estudos do discurso tratam-se de empreendimentos transdisciplinares. Resulta da convergência de correntes de pesquisa vindo de disciplinas muito distintas, como a linguística, a sociologia, a história e a psicologia, que exercem influência sobre o discurso. Apesar da influência de alguns pensadores, como E. Goffman, L. Wittgenstein, M. Foucault ou M. Bakhtin, para Maingueneau (2014) não é possível atribuir a um deles o papel de fundador, pois o aporte de cada um não concerne mais do que uma pequena parte desse imenso campo.

Conforme Maingueneau (2000, p. 3), o interesse específico da análise do discurso é “apreender o discurso enquanto articulação entre texto e lugares sociais. Consequentemente, seu objeto não é a organização textual nem a situação comunicativa, mas o que os articula através de um gênero discursivo”. Nesta perspectiva, o analista refletirá sobre o dispositivo de comunicação, a articulação entre o espaço público e a maneira como o texto é organizado. E, embora haja analistas do discurso que se interessem por este por razões filosóficas ou sociológicas, o referido autor prefere manter a análise do discurso em sua relação privilegiada com a linguística.

Como analistas do discurso apoiados na linguística, Maingueneau (2014) destaca J. Dubois e M. Pêcheux, que ao contrário de Foucault, a recusa. Para este o discurso não teria relação direta com a língua e não haveria interesse pela busca sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de outro discurso. Para Foucault interessa as regras e as práticas que produzem os enunciados em diferentes períodos da história.

Foucault (2008, p. 98) compreende o discurso como um conjunto de enunciados, apoiados na mesma formação discursiva. A formação discursiva, por sua vez, é um sistema de dispersão e de repartição, não das formulações, das frases, ou das proposições, mas dos enunciados. Por enunciado, o autor entende que este “não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

Para Foucault (2012), a materialidade repetível faz aparecer o enunciado como um objeto entre os quais os homens podem produzir, manipular, utilizar, transformar, trocar, combinar, decompor, recompor, e, eventualmente destruir. O enunciado, ao mesmo tempo, que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, produzindo “verdades” que se colocam em campos de utilização.

O que está em questão é o que rege os enunciados e o modo como estes regem entre si, constituindo um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou validadas por procedimentos técnico-científicos. Neste nível, almeja-se saber os efeitos de poder que circulam entre os seus enunciados e, ainda, qual é seu regime de poder, como e por que em certos momentos ele sofre mudanças (FOUCAULT, 2012).

Cada sociedade possui o seu regime de verdade. Ela produz tipos de discursos que acolhem seu regime e o fazem funcionar como verdadeiros; estabelece os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; fixa as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade e elege o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2012).

Em nossas sociedades, o regime de verdade apresenta características historicamente importantes como: 1) é centrada na forma de discurso científico nas instituições que o produzem; 2) está submetida a uma constante incitação econômica e política; 3) é objeto de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo; 4) é produzida e transmitida sob o controle, dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos e 5) é objeto de debate político e de confronto social (FOUCAULT, 2012).

Para Foucault (2012), o problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa, mas saber se é possível constituir uma nova política de verdade. Neste sentido, seria preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder”.

Dito isto, a seguir propõe-se a examinar o entrelaçamento dos efeitos entre verdade e poder presentes no discurso biomédico e científico hegemônico, com ênfase no tema desta produção – a gravidez na adolescência.

3. Contexto sócio-histórico da gravidez na adolescência

No discurso biomédico e científico hegemônico, que possui legitimidade e poder de verdade na sociedade, a gravidez na adolescência tem sido abordada enquanto um evento complexo, alvo de discussão permanente que perpassa desde as suas possíveis causas e consequências tanto à mulher e à criança ao nascer quanto à sociedade, ao Estado e às vivências e interpretações dadas ao acontecimento por diferentes sujeitos, em diferentes contextos, a partir de várias perspectivas.

A construção desse discurso está diretamente relacionada às demarcações do lugar da mulher na família e na sociedade, à constituição da feminilidade, da maternidade e da própria adolescência, que são construções socioculturais, políticas e históricas, mediadas pela prática discursiva. Na medida em que para o Estado ela ainda é considerada um problema, para a adolescente — a depender do contexto sociocultural em que ela se encontra — a maternidade comumente pode ser representada como um projeto de vida (ARAÚJO, 2015).

O termo “gravidez na adolescência” vem à tona em meados dos anos 60 e 70 em detrimento dos conceitos de “mãe solteira” e “filho ilegítimo”. Essa mudança na terminologia marca os novos padrões de cuidado da sociedade e o tipo de atenção que se dá à adolescência e à gravidez nesse período. A invenção de um conceito como esse representa uma mudança na “verdade” de uma situação conhecida por e a partir de especialistas. Mudar um fenômeno social representa mudança na prática de poder que envolve e constitui o fenômeno (ARNEY; BERGEN, 1984).

Arney e Bergen (1984) afirmam, ainda, que adolescentes grávidas representavam um problema moral para a sociedade e nesta nova constituição e terminologia, ela torna-se um problema técnico, que pode ser submetido a tecnologias de “correção” e normatização proporcionados por especialistas, que conhecem e dominam o problema. Em contrapartida, enquanto um problema moral, a gravidez na adolescência invoca soluções diferenciadas, como práticas de punição e exclusão.

Essa mudança do ‘problema’ do *locus* moral para o técnico adveio com a medicalização da sexualidade do adolescente, e, em especial, da mulher, que se deu no concomitante aparecimento na literatura científica sobre o problema ‘gravidez na adolescência’ (ARNEY; BERGEN, 1984).

Segundo Reis (1998), a gravidez na adolescência se tornou objeto de interesse e estudo em meados dos anos 1940, mas foi nos anos 1960

que emergiram orientações teóricas que demarcaram a formação do pensamento da saúde pública sobre gravidez na adolescência enquanto um problema coletivo, traduzindo-as como ocorrências negativas na vida de adolescentes, qualificadas com atributos como “epidemia” e “enfermidade”.

Esse sentido se ancora em argumentações técnico-científicas e políticas que advertem a possível ocorrência de dificuldades de ordem psicoemocional, social, econômica e física, sobretudo, entre mulheres adolescentes e os seus filhos (PARIZ; MENGARDA; FRIZZO, 2012).

Não obstante, Nunes (2012) defende que a gravidez em mulheres adolescentes só se tornou um problema político e social dentro de uma biopolítica de poder voltada para a produção e reprodução do corpo social que pressupõe a maternidade como um projeto racional, ou seja, planejado, tardio, preferencialmente dentro do casamento e opcional, privilegiando-se outros projetos, tais como o estudo e a profissionalização.

Nesse sentido, a gravidez na adolescência vai na contramão do que é esperado da mulher adolescente e das novas expectativas sociais depositadas sobre elas, qualificando-a como “precoce” e um “desafio a ser enfrentado”. Os efeitos de verdade que carregam o termo “gravidez na adolescência” podem ser, inclusive, observados no próprio enunciado da capa do documento de análise em questão: “Maternidade **precoce: enfrentando o desafio** da gravidez na adolescência” (Grifo nosso).

A construção desse sentido está inserida, ainda, dentro de um contexto social em que o discurso hegemônico naturalizou a adolescência como uma fase entre a infância e a vida adulta, de inevitável desenvolvimento, caracterizada por manifestações típicas de ordem biológica, psicoemocional, comportamental e social. Contudo, tal definição não foi sempre compreendida desta forma (ARAUJO, 2015).

A palavra adolescência tem origem no latim e significa crescer em direção à maturidade. Sua especificação cultural como uma fase da vida ocorre a partir do século XVIII e se torna solidamente institucionalizada na sociedade no século XX, em decorrência das transformações capitalistas. Nesta fase, representada como de imaturidade, o indivíduo que não é mais criança, mas ainda não é adulto, passa por mudança e conflito próprios ao adiamento de responsabilidades da vida adulta (PATIAS *et al.*, 2011).

Do ponto de vista biológico, a adolescência é recortada pela puberdade e por mudanças na capacidade reprodutiva. Nesse contexto, surge, nas últimas décadas do século XX, uma nova especialidade

médica, a hebiatria, que visa a regulação e a disciplinarização da sexualidade adolescente, que passa a ser associada com a ideia de risco social. Ademais, embora a adolescência seja considerada uma fase mais vulnerável aos fatores de risco presentes no meio social e merece ser cuidada e atendida, ela também é percebida como um risco para a sociedade devido às características de comportamentos “desviantes” que precisam ser controlados (NUNES, 2012).

Em uma perspectiva desenvolvimentista, entende-se que essa é uma fase na qual o jovem busca afirmar sua identidade e autonomia diante do mundo adulto, que os enquadra comumente como inseguros, irresponsáveis, rebeldes, impulsivos (BERTOL; SOUZA, 2010). A perspectiva cultural adotada é homogeneizante e naturaliza a adolescência.

Essas características consideradas inerentes aos adolescentes são replicadas no discurso midiático que circula amplamente na sociedade e que associa constantemente a adolescência a comportamentos de risco típicos dessa faixa etária que resultam em diversos problemas, em especial, a gravidez (SANTOS; NETO; SOUZA, 2011).

Nesse sentido, controlar a gravidez na adolescência ancora-se na afirmação generalizada de que essa experiência produz consequências como a pobreza, a criminalidade e a violência. Considera-se que, ao engravidar, adolescentes tornam-se mais vulneráveis a problemas, tais como abandono da escola, dificuldade de entrar no mercado de trabalho, desestruturação familiar, maior exposição à mortalidade materna, dentre outros (ARAUJO, 2015).

Destaca-se que, embora consequências importantes como essas e outras sejam possíveis e devam ser consideradas pela sociedade, faz-se necessário considerar que situações-problema, como a criminalidade, a violência, o abandono escolar, dentre outras, são parte da história de vida de adolescentes mais pobres e de suas famílias, o que demanda, antes de tudo, ações públicas de melhoria da cidadania destes (ARAUJO, 2015).

4. Efeitos de verdade produzidos pela capa do relatório da UNFPA

Neste ponto do texto, se propõe discutir sobre os efeitos de verdade produzidos pela capa do relatório da UNFPA que colocam em evidência os mecanismos estratégicos de poder presentes nas práticas sociais.

Conforme já salientado, para Foucault, as instituições são legitimadas a distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos (FOUCAULT,

2012) e, portanto, são constituídas de autoridade para anunciar, por exemplo, sobre aspectos relativos à gravidez na adolescência. As instituições funcionariam por sua vigilância e invisibilidade, ganhando eficácia por sua capacidade de prescrever comportamentos humanos estabelecidos e homogêneos (FERREIRINHA; RAITZ, 2010), a exemplo do que acontece com o público de adolescentes.

Particularmente da capa analisada, ao UNFPA — agência de desenvolvimento internacional da ONU — é constituída a autoridade para enunciar um ‘problema’ (o desafio da gravidez na adolescência) e elaborar estratégias de enfrentamento global, já que ele foi identificado a partir de um levantamento realizado da população mundial. O UNFPA utiliza-se, ainda, da simbologia da instituição ONU para o reforço dos seus enunciados, já que à ONU, também sob uma perspectiva política, é atribuída a capacidade de orientar assuntos importantes para questões sociais definidas por chefes de Estado e Governo de todo o mundo.

Nesse sentido, o UNFPA legitima a gravidez na adolescência como um desafio a ser enfrentado, não permitindo que outro enunciado seja dito. Há uma generalização da situação da gravidez na adolescência como algo que precise de intervenção e, para as quais, a instituição já possui estratégias para o seu enfrentamento.

Ainda tomando o título da capa “Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência”, o leitor é levado a considerar que o UNFPA adota uma postura mais progressiva em relação ao desafio posto, colocando-se numa aparente atitude de enfrentamento em direção a questão da gestação em adolescentes. No entanto, Arnen e Bergen (1985) chamam a atenção para o que intitulam de julgamentos autocongratatórios das instituições, o que pouco ajudaria a entender o que está envolvido em torno da questão da gravidez na adolescência. Julgamentos como esses bloqueiam qualquer tentativa de investigar o significado social das mudanças recentes em conceitos e práticas que cercam a adolescente grávida.

A respeito das intervenções necessárias para o enfrentamento da questão da gravidez na adolescência, a capa do documento produz verdade também em relação a quem as ações devem ser direcionadas. Nela⁵, pode-se observar a imagem de uma adolescente reforçando o padrão entre aquelas que, segundo o discurso biomédico e científico,

⁵ A do documento capa pode ser conferida acessando o seguinte endereço: <https://bit.ly/31k1cYj>. Acesso em: 28 set. 2021.

teriam maior probabilidade de engravidar. Nesse padrão, a menina não branca, de baixo poder aquisitivo e escolaridade, residente em áreas rurais, de origem étnica minoritária ou a grupos marginalizados possui maiores probabilidades de engravidar do que suas contrapartes ricas, de residências mais urbanas e com mais escolaridade, o que torna evidente a incitação da questão econômica e política que circunda a gravidez da adolescência.

Tal incitação pode ser observada nas publicações científicas produzidas, em especial as de cunho epidemiológico, que reforçam o perfil das adolescentes que engravidam e as apresentam com alto risco de recorrência da gravidez, depressão, evasão escolar e outras consequências consideradas danosas (BLACK; FLEMING; ROME, 2012). A gravidez na adolescência é ainda relacionada diretamente à desigualdade social, onde pode-se perpetuar os ciclos de pobreza e exclusão, diminuindo o leque de possibilidades sociais e econômicas, inclusive em termos do acesso à escola (DUARTE; NASCIMENTO; AKERMAN, 2006).

Para Candiotti (2006), fundamentado em Foucault, um discurso investido historicamente de um teor verdadeiro, como o científico, cumpre uma funcionalidade específica, instituindo regras para o governo das pessoas, dividindo-as, examinando-as, conduzindo-as, sujeitando-as a algo. Contudo, não se pode desconsiderar a validade científica e terapêutica instituída.

O Estado enquanto aparelho político e econômico apresenta-se como o controlador atento às riquezas, recursos, comportamentos individuais e coletivos, para que a convivência seja assegurada e legitimada de forma conveniente e em prol do “bem comum” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010). Nesse sentido que se constitui o biopoder, uma tecnologia social de regulação e produção da vida, criada no século XVII, mas que ganhou força no século XIX com o desenvolvimento do capitalismo (FOUCAULT, 1999).

O biopoder investe sobre a vida humana e busca administrá-la, em especial, por meio de forte ação de controle do Estado e da Medicina, a fim de obter sujeição dos corpos e o controle da vida e morte das populações, em um momento social em que essas são situadas como fonte de riqueza (FOUCAULT, 1999).

Assim como nos discursos construídos sobre a organização de uma sociedade influenciada pela política (arte ou ciência de governar), o Estado (nação) tem o dever de gerenciar o patrimônio do seu povo, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento econômico, edu-

cacional e populacional. Estes discursos discorrem que se deve oferecer educação, saúde, bem-estar, moradia, emprego e outros atributos para a população. Quando situações sociais ocorrem “desajustando” a ordem e o progresso da sociedade, a política organizacional vigente pode ditar o que deve ser feito para mudar o cenário, como pode ser observado com o que se tornou a gravidez na adolescência.

Para tanto, na legitimação dos enunciados como verdade, o Estado e as outras instituições que centralizam a produção da verdade utilizam-se de determinados tipos de documentos, a exemplo do relatório aqui analisado e/ou outros documentos ditos como oficiais/institucionais. O relatório exposto apresenta-se como documento oficial que fornece informações orientadoras para vários países e entidades responsáveis para formar e/ou reforçar a enunciação de que a gravidez (situação natural e biológica) na adolescência (uma fase da vida demarcada com características peculiares) é um desafio a ser enfrentado por todos.

Esses enunciados se posicionam discursivamente e são ainda difundidos nas instituições em forma de orientações (manuais do Ministério da Saúde, portarias, resoluções etc.) para práticas específicas a serem realizadas por profissionais e população, tendo em vista solucionar ou minimizar a problemática exposta. É desse modo que em Unidades Básicas de Saúde e redes de hospitais, por exemplo, tais enunciados circulam e reforçam sua legitimidade. São nesses espaços que profissionais (que mantêm o poder da verdade) irão fazer circular o discurso enunciado e lançarão mão de variados mecanismos para seu controle, tais como consultas, palestras, educações em saúde, fornecimento de medicações preventivas e preservativos, até ações conjuntas com outras instituições parceiras, como escolas, centros comunitários e, em especial, a família.

Além dessas instituições, a difusão e o consumo destes discursos são fomentados também pela mídia, por meio das campanhas educativas, propagandas, ações conjuntas com a TV, Rádio e Internet, bem como aparecem imbricados em novelas, filmes, documentários e programas populares, que exercem forte influência na construção discursiva da população. Ademais, não se pode desconsiderar, também, as influências das religiões, em especial o cristianismo, que possuem regras e orientações para vida, relacionamentos e exercício da sexualidade e reprodução em seu arcabouço teológico.

Desta forma, mediante o exposto, não se cogita aqui “libertar a verdade de todo o sistema de poder — o que seria quimérico na me-

dida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 2012, p. 11). Para Foucault “o problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 11).

5. Considerações finais

Os efeitos de verdade que são produzidos pela capa do relatório analisado estão entrelaçados ao poder biomédico científico e do Estado, que legitimou a gravidez na adolescência enquanto um problema de saúde pública, traduzido como ‘precoce’ e um ‘desafio a ser enfrentado’ pela sociedade, em determinado período da história e objetivando o controle, a regulação e o adestramento da vida e sexualidade de adolescentes.

Ainda que não se pretenda, com essa análise, desconsiderar a validade do discurso científico, a partir da questão posta no título deste trabalho (Gravidez na adolescência: um desafio a ser enfrentado?), almeja-se reconhecer que tal discurso representa e determina um poder específico que institui regras para o governo da vida das pessoas e, portanto, é preciso se pensar as questões em termos de “verdade/poder”, com vistas a constituir uma nova política de verdade.

O presente trabalho corrobora com outras discussões da gravidez na adolescência e não pretende esgotar o assunto. Deve-se investir em novas produções e reflexões, considerando a relevância da temática supracitada.

6. Referências

- ARAÚJO, N. B. *Rede de sentidos de adolescentes sobre a vivência gestacional e o cuidado de si*. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Faculdade de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2015.
- ARNEY, W. R.; BERGEN, B. J. Power and visibility: the invention of teenage pregnancy. *Social Science e Medicine*, New York, v. 9, n. 1, p. 11 -19, 1984.
- BERTOL, C. E.; SOUZA, M. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações indenitárias. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010.
- BLACK, A. Y.; FLEMING N. A.; ROME E. S. Pregnancy in Adolescents. *Adolescent Medicine*, New York, v. 23, n. 1, p. 123-138, 2012.
- CANDIOTTO, C. Foucault: uma história crítica da verdade. *Revista Transformação*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

- DUARTE, C. M.; NASCIMENTO, V. B.; AKERMAN, M. Gravidez na adolescência e exclusão social: análise de Disparidades interurbanas. *Revista Panama Salud Pública*, Panamá, v. 19, n. 4, p. 230-241, 2006.
- FERREIRINHA, I. M.; NUNES, R. T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões Teóricas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-83, mar./abr. 2010.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade do saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição, Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2012. Capítulo I – (1-14).
- MAINGUENEAU, D. Estudos de discurso e análise de discurso: alguns elementos de história. In: COX, M. I. P.; BARONAS, R. L. *Estudos do discurso de/em Mato Grosso*. Cuiabá: EdUFMT, 2014, p. 21-31.
- MAINGUENEAU, D.; DA COSTA, N. B. Analisando discursos constituintes. *Revista do GELNE*, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2000.
- NUNES, S. A. Esperando o futuro: a maternidade na adolescência. *Physis [online]*, v. 22, n. 1, p. 53-75, 2012.
- PARIZ, J.; MENGARDA, C. F.; FRIZZO, G. B. A atenção e o cuidado à gravidez na adolescência nos âmbitos familiar, político e na sociedade: uma revisão da literatura. *Saúde e Sociedade*, [online]. v. 21, n. 3, 2012.
- PATIAS, N. D. et al. Construção histórico-social da adolescência: Implicação na percepção da gravidez na adolescência como um problema. *Revista Contexto & Saúde*, Ijuí, v. 10, n. 20, jan./jun. 2011.
- REIS, A. O. A. Análise metafórico-metonímica do processo de constituição do pensamento da saúde pública acerca da adolescente grávida: os anos 60. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 115-123, 1998.
- SANTOS, M. F. S.; NETO, M. L. A.; SOUZA, Y. Sá. O. Adolescência em revistas: um estudo sobre representações sociais. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 13, n. 2. ago. 2011.
- FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Situação da População Mundial 2013: Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência*. Relatório. New York, 2013.

**EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS
DE RESTRIÇÃO
E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Discursos disciplinadores para adolescentes

A (des)humanização de regimentos internos

Ana Cláudia Camargo Carvalho¹

Resumo: Esta proposta encontra-se configurada em uma pesquisa de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa) com o propósito de colaborar para uma mudança social específica em favor de grupos marginalizados. Os dados documentais foram selecionados a partir de uma cadeia de gêneros discursivos de ordem de discurso legal, a qual abrange direitos e deveres dos adolescentes. Com o objetivo de discutir, à luz da Análise de Discurso Crítica e da Linguística Sistêmico-Funcional, representações linguístico-discursivas voltadas para adolescentes, buscou-se realizar um estudo comparativo a fim de descrever e interpretar práticas sociais discursivas disciplinadoras com base em Regimentos Internos de instituições públicas, bem como seus desdobramentos balizados em leis. Trata-se do Regimento dos Colégios Militares, do Regimento das Unidades de Internação, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a da Constituição Federal do Brasil de 1988. O arcabouço teórico balizador da pesquisa abarca as duas dimensões da linguagem: o discurso (exterioridade), nos moldes de Fairclough (2001; 2003; 2010), que propõe uma concepção de linguagem como prática social; e a estrutura do sistema linguístico (interioridade), na linha da teoria Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1994) e ampliada em Halliday e Matthiessen (2004). Dentre os resultados alcançados, destaca-se o hiato existente entre o RICM e o RIUI do DF. Os resultados do estudo significam uma contribuição em favor de adolescentes que (sobre)vivem, ainda, em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Discurso; Adolescência; Reintegração; Pobreza.

¹ Universidade de Brasília (UnB). E-mail: a.claudiac@yahoo.com.br

1. Introdução

O estudo dedica-se a um duplo caminho, no qual se encontram vozes oriundas de contextos de situação distintos. Por um lado, gritos abafados de adolescentes, em situação de reclusão da Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), que estão à margem da sociedade e, por outro, vozes de alunos do Colégio Militar de Brasília (CMB) que ecoam condutas de comportamento e disciplina. O objetivo central da pesquisa ora apresentada é discutir, à luz da Análise de Discurso Crítica e da Linguística Sistêmico-Funcional, as representações linguístico-discursivas voltadas para adolescentes registradas nos Regimentos Internos de suas respectivas instituições e em Documentos Oficiais.

Conjuga-se a ADC à LSF utilizando uma dimensão teórico-metodológica de natureza crítica, voltada para o discurso como prática social. Essas duas propostas teórico-metodológicas foram escolhidas porque, em ambas, pode-se trabalhar o lado social da linguagem (discurso) sem que se perca a dimensão da interioridade (gramática).

Nessa dupla ancoragem, os aspectos discursivos, que fazem da língua um contrato social, são enfocados a partir dos estudos de Fairclough (2003) sobre os significados da linguagem em sua exterioridade com o suporte da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) no que tange a questões linguísticas, de acordo com a asserção de Halliday (1994) e ampliada em Halliday e Matthiessen (2004), cuja proposta teórico-metodológica é utilizada como ferramenta na análise da dimensão interna da linguagem, a partir do estudo da relação entre os processos de transitividade (Gramática da Experiência) e outros elementos e aspectos da vida social.

Este capítulo encontra-se dividido em quatro seções, além da presente introdução, bem como das considerações finais. Na primeira, contextualiza-se o estudo. Traça-se um percurso histórico-discursivo a respeito das representações dos adolescentes em documentos oficiais, na segunda seção. Já na terceira seção, faz-se a análise documental dos regimentos de acordo com a LSF e ADC. Na quarta, faz-se uma explanação sobre a metodologia escolhida no estudo. E, por fim, são feitas as considerações finais.

2. Contextualização

No cenário brasileiro, apesar dos paradoxos existentes, o adolescente é (ou deveria ser) reconhecido como sujeito de direitos e deve-

res, considerado como pessoa em desenvolvimento a quem o Estado deveria tratar com mais cuidado e atenção. Destaque-se que há leis e regimentos que abordam, especificamente, essa parte da sociedade: adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos.

O interesse em desenvolver uma pesquisa documental para comparar Documentos Oficiais de duas instituições oficiais do governo, a Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), no Distrito Federal, e o Colégio Militar de Brasília (CMB), ocorreu porque ambas possuem, em seu cerne, o discurso disciplinador como forma de (re)educar o adolescente. Trata-se de duas instituições públicas que, embora sejam guiadas pelos mesmos princípios legais, no que concerne à educação e estejam alinhadas de modo paralelo em termos de princípios cívicos, morais, disciplinares, de inserção cultural, apresentam práticas sociais diferenciadas e se configuram distantes em seus respectivos regimentos internos.

Resulta que ambas, apesar de contemplarem a Constituição Federal de 1988 (art. 227) e, sobretudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), afastam-se em termos jurídicos no seguinte: uma encontra-se regida por medidas socioeducativas, que visam à educação como método de (re)educação diante de transgressões infrações de adolescentes, enquanto a outra se orienta por um regimento interno que visa à educação com disciplina para aquisição de saberes e ampliação de conhecimentos.

3. Representação lexical dos adolescentes

Os documentos selecionados para esta pesquisa, os Regimentos Internos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), estão interconectados, na medida em que têm como tema o adolescente, seja representado como socioeducando ou adolescente em situação de reclusão, seja representado como estudante ou aluno. Nas palavras de Fairclough (2003, p. 25), “a representação é uma questão claramente discursiva e é possível distinguir diferentes discursos que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições”. No que concerne à referência a adolescentes, sujeitos de direitos pela legislação em vigor no Brasil, o termo “adolescente” — nas leis e regimentos abordados, como o Código de Menores, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, os regimentos dos Colégios Militares e das Unidades de Internação — costuma associar-se a várias formas de registro, tais como menor,

aluno(s), aluno-destaque, discente, estudante(s), socioeducando(s), educando(s).

Nesse viés, cabe lembrar que a linguagem, na visão sistêmico-funcional, é concebida como um sistema de escolhas baseado na gramática, caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional. O sentido é, entretanto, não somente a escolha dos termos, mas a posição em que são colocados e ligados a outras expressões. Essa caracterização ocorre de acordo com o (co)texto em que os termos costumam ser empregados nos respectivos regimentos. Conforme Fairclough (2003), discursos podem ser diferenciados pelo modo particular de lexicalizar o mundo, não só o material, mas sobretudo as relações sociais e as ideologias. Nessa perspectiva, enfatiza o autor (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129), que os mais óbvios traços de distinção de um discurso parecem ser traços de vocabulário – discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares. Entretanto, mais do que focar em diferentes modos de lexicalização dos mesmos aspectos do mundo, torna-se necessário focar, também, na maneira pela qual diferentes discursos estruturam o mundo.

Sendo assim, faz-se, aqui, um percurso linguístico-discursivo por documentos de diferentes épocas para apresentar as formas de representação, configuradas linguisticamente, do adolescente, enquanto objeto de discurso. Cabe ressaltar que foi necessária a criação dessa diferenciação no ECA entre criança e adolescente, segundo Ishida (2013, p. 7), em virtude da urgência da regulamentação de alguns institutos, como a aplicação de medida socioeducativa ou mesmo a necessidade de autorização de viagem. O termo adolescente, em sua concepção moderna, surgiu entre o final do século XVII e início do século XIX. O que se caracterizava apenas como um período da vida humana, entre infância e vida adulta, com o passar dos anos passou a adquirir uma conotação, muitas vezes, associada à ideia de crise, problemas, rebeldia, variações de humor, mudanças hormonais, crescimento físico, psicossocial e delinquência.

Cabe observar que no ECA o legislador, como já havia feito o constituinte, quando foi promulgado o artigo 227 de nossa Carta Magna, não utilizou, propositalmente, o termo menor em referência a adolescentes. Derivado do latim *minor*, na gramática normativa, é um adjetivo comparativo. Já no sentido técnico-jurídico, empregado como substantivo, designa a pessoa que não atingiu a maioridade, ou seja, não atingiu a idade legal para que se considere maior e capaz. Menor, nessa vertente, pode ser entendido como a pessoa que não

tem a idade completa, exigida por lei, para ser considerada capaz, isto é, maior. Daí derivam a menoridade e a maioridade. Entretanto, esse termo também possui, referindo-se à criança e ao adolescente, uma conotação pejorativa, discriminatória e uma rotulação de alguém pertencente a uma classe social de baixa renda, abandonado pela família, estigmatizado à ideia de infrator e “bandido”.

O conceito de menoridade, então, torna-se vinculado não somente à idade, mas também à marginalidade, considerada tanto nas situações de abandono, como também nas de delito. Nessa concepção, parece tratar-se de uma visão dicotômica. Isso porque a pessoa com menos de 18 anos que não possuía família, poder aquisitivo ou educação era (e ainda o é) considerada menor. Já aqueles que frequentavam bons ambientes, que tinham família estruturada e com boas condições financeiras, estudavam em uma boa escola e que tinham dinâmicas coletivas sadias eram (e o são) chamados de adolescentes. Essa visão simplista remete à categoria do estranho, que, segundo Bauman (2001), refere-se aos que não se encaixam no mapa cognitivo, moral e estético do mundo.

O termo adolescente, dos documentos selecionados, refere-se a um ‘objeto do discurso’, expressão cunhada pela linguista Mondada (1994, p. 64), o qual o objeto se completa discursivamente. (MONDADA, 1994, p. 79). Entende-se, portanto, que se trata de uma transformação, construção e reconstrução (KOCH, 2007, p. 40) permitidas, conforme o contexto e a progressão textual em que o referente se encontra inserido. A propósito, cabe aqui registrar uma breve discussão sobre referência que, em poucas palavras, concerne a um ato de fala, uma vez que o referente pode ser apontado, em termos de “objeto do discurso”, pelo enunciador. No caso, há dois enunciadores institucionalizados, os Colégios Militares e as Unidades de Internação, que equivalem a duas vozes plasmadas em dois documentos escritos, quais sejam, o RICM e o RIUI.

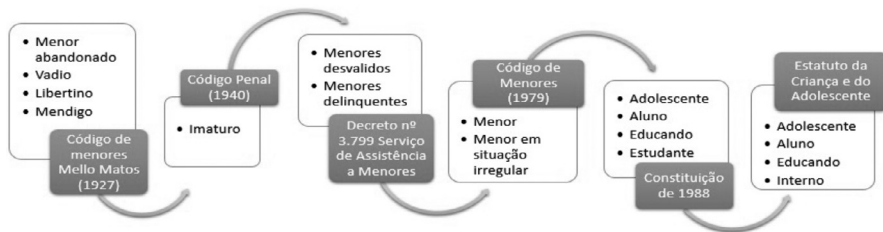
O adolescente é o sujeito, no discurso institucional estudado, que, na sua incompletude, está em estado de formação e que necessita ser moldado e educado nos padrões da sociedade, no contexto sociopolítico e cultural em que está inserido. Por isso, ele precisa ser instruído, estimulado e tende a ser corrigido em determinadas situações. Dessa forma, é tratado, aqui, referente aos documentos analisados, como “objeto de discurso”, pois é ele o foco nos documentos abordados.

Não obstante, na medida em que o discurso passa de um contexto geral para as particularizações, o “objeto de discurso”, quando não é

o adolescente, integra-se a novas configurações e, conseqüentemente, ocorre uma mudança de papéis. O adolescente, então, passa a ser referido como aluno, aquele que precisa de luz em seus conhecimentos; como educando, aquele que precisa ser educado; ou como socioeducando, aquele que precisa ser reintegrado e reeducado socialmente. Note-se que aluno e socioeducando estão no mesmo campo conceitual, haja vista que ambos necessitam de ser moldados, cada um em seu contexto específico. Em uma visão metafórica, considera-se o adolescente como uma argila que está sendo moldada. O aluno, como referente, é aquele que está em formação, ou seja, tomando forma e fortificando a sua estrutura, apesar de ainda frágil; já o referente socioeducando é aquele que deve ser reconstruído, suas peças devem ser coladas, no sentido de retrabalhar a forma, pois sua estrutura é ainda mais delicada e rúptil, por diversos fatores, como vulnerabilidade social, vulnerabilidade pessoal, educação, família. Em tal caso, a forma que tomou não foi adequada para os padrões sociais e, dessa maneira, tem de ser retrabalhada e remoldada.

Destarte, a representação do termo adolescente aponta para circunstâncias específicas e integra novas situações e configurações com sua mudança de papel, autonomizando-se. Sendo assim, a construção do sentido de adolescente depende de seu contexto e da forma como ele é representado no discurso. Nesse sentido, vale lembrar Fairclough (2001, p. 230) que registrou o seguinte: “a relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras”. Logo, várias palavras podem levar a um só significado, bem como uma palavra pode levar a vários significados. Abaixo, é ilustrada a configuração do percurso representacional do adolescente da seguinte maneira:

Figura 1: Representação de adolescentes como objeto do discurso do Código de Menores de 1927 ao Estatuto da Criança e do Adolescente.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se, na figura 1, que houve mudança na forma como os adolescentes eram representados e como o são atualmente nos Documentos Oficiais. Antes da Constituição Federal de 1988, os adolescentes, em situação de vulnerabilidade, eram rotulados, de forma discriminatória e pejorativa, por menores, menores abandonados, vadios, delinquentes, libertinos, menores em situação irregular. Hoje, os adolescentes são representados, na maioria dos Documentos Oficiais, por adolescentes, os quais são sujeitos de direitos e deveres, em estado de vulnerabilidade social ou não. Porém, apesar de ter havido uma mudança de representações linguístico-discursivas nos Documentos Oficiais, em muitos casos, ainda não ocorreu a mudança de ações, bem como discursos discriminatórios e coercitivos nas práticas sociais.

4. Análise documental de acordo com a LSF e a ADC

Como sugerem Halliday e Hasan (1985), a linguagem tem como propriedade fundamental não só o uso que se faz dela, mas também a possibilidade de uma organização semântica do sistema. Por isso, existe a noção de que a linguagem é construída ou fundamentada em função dos significados experiencial/oração como representação/ ideacional, interpessoal/oração como troca e textual/oração como mensagem. Ressalte-se que o texto documental é a base deste trabalho, no sentido em que se busca interpretar a mensagem que perpassa por cada excerto analisado. Para tanto, a análise enfoca uma unidade de informação tanto como troca, quanto como representação na tessitura textual.

Já para a ADC, na função ideacional, o discurso contribui para a composição de sistemas de conhecimento e crença (ideologias), por meio da representação do mundo. A ADC, à luz da situação social e histórica de um texto, busca mostrar os padrões de crenças e valores que estão codificados na língua e que estão implícitos à mensagem. Sendo assim, analisar-se-á o texto em termos dos três significados, porque pactuo com o pensamento de Fairclough (2003) de que os três significados do discurso atuam simultaneamente em todos e qualquer enunciado e por isso será feita a análise, também, da forma como eles se apresentam nos excertos (vocabulário, gramática).

Conjuga-se, portanto, a ADC e a LSF, que envolve um percurso analítico com base em dois Regimentos: RIUI do Distrito Federal e RICM. Porém, serão também analisados, o Guia do Aluno e do Responsável, que integra o Regimento do Colégio Militar e o RI de Santa Maria. Nessa perspectiva, busca-se identificar, em termos de

análise, os diferentes tipos de significados utilizados e, também, como a linguagem é organizada para criar significados, como proposto por Eggins (1994), de acordo com o contexto, como se pode observar nas análises dos fragmentos abaixo a respeito de Medidas Disciplinares e Faltas Disciplinares:

(1) Art. 80: **Medida disciplinar** [Portador] diz respeito a [processo relacional atributivo] uma sanção aplicada [Atributo] ao adolescente que comete alguma prática considerada transgressora às regras da Unidade, devendo ser aplicada [processo material abstrato] de acordo com avaliação da Equipe de Referência, a Gerência Socioeducativa e a Gerência de Segurança [circunstância de modo] (Regimento Interno das Unidades de Internação do DF, Capítulo III Do Regulamento Disciplinar, Seção I – Das Disposições Gerais, p.28, 2013).

No excerto (1), que faz parte do RIUI do DF, o Portador, qual seja, a medida disciplinar, está diretamente relacionado ao ato de sanção. A sanção aplicada parece representar o Atributo que busca coibir ou prevenir a ação do adolescente em situação de reclusão. Podem ser destacadas, nesse fragmento, as escolhas lexicais, bem como expressões, encharcadas de tessitura semântica, que remetem à prática de infração. Dá-se importância a expressões que evidenciam a conduta infracional do adolescente, tais como: comete, sanção, transgressora às regras. A questão da agência é levantada como uma ação de coerção com a nominalização de sanção, o que denota um aspecto socialmente significativo voltado para a imposição de poder. No campo lexical, há uma mudança de papéis da unidade vocabular adolescente, pois, em termos de sanção, exerce o papel de afetado. Como transgressor, o adolescente pode ser considerado, nos termos de Fairclough (2003), como “agente social”, porque pode ser visto como representante de um grupo. Cabe ressaltar que esse agente social é uma entidade participante do processo. Entretanto, quando a efetiva ação de punição lhe for aplicada, será ele o afetado. A circunstância específica para a aplicação da sanção envolve a avaliação das denominadas Equipe de Referência, a Gerência Socioeducativa e a Gerência de Segurança, que são instâncias autorizadas na instituição da Unidade de Internação (UI).

(2) A **medida disciplinar** [Portador] é [processo relacional atributivo] um instrumento de caráter educativo [Atributo] para a preservação

da disciplina escolar, elemento indispensável à formação integral do aluno [circunstância de finalidade] (Guia do Aluno e do Responsável, 2014, p. 26).

No excerto (2), a característica evidente e atributo do Portador é o caráter educativo disciplinar. Essa relação abstrata ressalta a importância dada à disciplina no referido fragmento que vem como fator preponderante à formação do aluno. As nominalizações *preservação* e *formação* indiciam as representações dos efeitos sociais, pontos positivos para crescimento e relações sociais do aluno. A circunstância evidencia a finalidade do instrumento socioeducativo utilizado na instituição. O que mais cabe ressaltar é o fato de que os termos selecionados em ambos os excertos fazem parte do mesmo campo lexical. Entretanto, eles divergem na tessitura semântica no contexto em que são registrados. No excerto (1), há uma conotação de medida disciplinar como um ato negativo, coercitivo, voltado para aqueles que transgredirem normas e regras. Os rótulos da “cultura negativa” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23) tornam-se visíveis, a partir do momento em que são feitas escolhas lexicais, tais como *comete*, *sanção*, *transgressora*. Parece não existir a preocupação socioeducativa com os socioeducandos. O discurso é aplicado em forma de punição e de correção de um ato cometido, não de reeducação. Já no excerto (2), existe um objetivo de mostrar a relação de construção e crescimento do aluno para se tornar um cidadão com a disciplina. A expressão medida disciplinar, no documento, é vista como um meio que envolve a educação e o social, bem como a formação integral do aluno. Assim sendo, é notório que as expressões mais frequentes que marcam a denominada cultura negativa do mundo do crime, para os adolescentes que cometem infrações, demandam um mergulho analítico mais profundo na interdiscursividade observada nas convenções discursivas dos documentos ora comparados. Abaixo, será abordada a Falta Disciplinar:

(3) Art. 27 Ao(À) socioeducando(a) [beneficiário] em regime de internação – estrita, provisória ou, excepcionalmente, sanção [circunstância de modo] – que incorrer na prática de ato de transgressão às normas institucionais tipificado neste instrumento como **falta disciplinar** será aplicada [processo material abstrato] medida disciplinar [meta], em conformidade com os procedimentos consignados em normativa específica [circunstância de modo] (Regimento Interno da Unidade de Internação de Santa Maria, 2014, p. 37).

No excerto (3), há uma determinação da aplicabilidade da medida disciplinar (Meta), ou seja, a quem se dirige a ação. O socioeducando é o beneficiário do processo material, em uma relação assimétrica de poder, pois é ele o alvo da meta. Dessa forma, o agenciamento do poder se dá por meio de uma tríade: meta-processo-beneficiário, o que acarreta um comando, em termos de aplicabilidade, o de ser aplicado. Trata-se de sanção a ser executada em uma circunstância de modo específica, ou seja, na prática de ato de transgressão às normas.

(4) Falta disciplinar [Portador] é [processo relacional atributivo] qualquer violação dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos [Atributo], em função do sistema de ensino peculiar aos Colégios Militares [circunstância de modo] (Guia do Aluno e do Responsável, 2014, p. 25).

Já no excerto (4), identifica-se uma unidade de informação configurada em oração relacional intensiva, pois há a caracterização de uma entidade, qual seja, a falta disciplinar. O Atributo tem como núcleo *violação*. Observe-se que a nominalização expressiva, nos excertos (3) e (4), nos itens lexicais *violação* e *transgressão*, propicia uma semelhança entre os artigos, pois se encontram no mesmo campo semântico. *Violação* e *transgressão* referem-se a um comportamento inadequado, tanto do adolescente da Unidade de Internação quanto do CMB. A circunstância de modo evidencia uma característica de como os jovens devem se adequar ao sistema imposto. Ademais, é um caráter significativo das formas simbólicas do modo de Nominalização sugerido por Thompson (2011, p. 80), em que às ações é atribuído o sentido de um nome.

Pôde-se destacar que, tanto nos Colégios Militares quanto nas Unidades de Internação, são aplicados instrumentos disciplinares com a função de hierarquia, de disciplina, de boa conduta. Entretanto, é necessário um olhar mais atento para essas práticas discursivas que, muitas vezes, só envolvem o “vigiar e punir” (FOUCAULT, 2004) e não o (re)educar.

5. Percursos metodológicos

Busco identificar a realidade dos adolescentes, principalmente a dos socioeducandos, face à representação lexical discursiva desses

atores sociais e dos regimentos internos. Nesse sentido, para que se compreenda essa realidade, é necessário definir e delinear os tipos de operacionalização do trabalho.

Em vista disso, optei pela pesquisa qualitativa (descritiva e interpretativa), que lida com interpretações da realidade social. A linguista argentina Pardo (2011, p. 25) salienta que “esse tipo de pesquisa envolve um conjunto de práticas interpretativas e materiais que fazem com que o mundo seja observável e também transformado”. A qualidade pode ser vista como uma condição para a pesquisa eticamente adequada, que propicia uma pesquisa séria, com credibilidade e fidedigna à análise dos dados, ou seja, que apresenta um profícuo caminho metodológico.

Sendo assim, com o objetivo de discutir, à luz da Análise de Discurso Crítica e da Linguística Sistêmico-Funcional, representações linguístico-discursivas voltadas para adolescentes, foi realizado um estudo comparativo a fim de descrever e interpretar práticas sociais discursivas disciplinadoras com base em Regimentos Internos de instituições públicas, bem como seus desdobramentos balizados em leis. Além do objetivo geral, há objetivos que remetem às questões específicas, tais como: mostrar como se efetuam as representações linguístico-discursivas de adolescentes, enquanto objeto de discurso, em Documentos Oficiais e apontar quais as semelhanças e as diferenças entre os regimentos do CMB e da UISM.

6. Considerações finais

Observou-se uma mudança significativa e paradigmática na forma como os adolescentes eram representados e como o são atualmente nos Documentos Oficiais. Antes da Constituição Federal de 1988, os adolescentes, em situação de vulnerabilidade, eram rotulados, de forma discriminatória e pejorativa, por menores, menores abandonados, vadios, delinquentes, libertinos, menores em situação irregular. Hoje, com a nova orientação jurídico-constitucional, a faixa etária de 12 a 18 anos é representada, na maioria dos documentos, por adolescentes, os quais são sujeitos de direitos e deveres, em estado de vulnerabilidade social ou não. Porém, cabe ressaltar que, embora tenham ocorrido modificações na maneira de se referir aos adolescentes nos Documentos Oficiais, não houve mudanças significativas socioeconômico-culturais, pois ainda há muitos que sofrem discriminações linguístico-discursivas e sociais, por motivos relacionados à situação de vulnerabili-

dade social, ou também por questões étnico-raciais. Infelizmente, a nomenclatura muda, mas as práticas sociais não.

Ademais, foram analisados, de forma comparativa, artigos dos dois regimentos que continham temas em comum como medidas disciplinares e faltas disciplinares. Notou-se que, apesar de alguns termos fazerem parte do mesmo campo lexical, eles divergem na tessitura semântica no contexto em que são registrados. Por exemplo, a conotação de “medida disciplinar”, no RIUI, está associada a um ato negativo, coercitivo, com um foco nos adolescentes que transgredirem normas e regras. Os rótulos da “cultura negativa”, assim denominados por Fairclough (2003, p.23), afloram no momento em que são feitas escolhas lexicais, tais como, *comete, sanção, transgressora*. O discurso é aplicado em forma de punição e de correção de um ato cometido, não de reeducação. Já no RICM, a expressão “medida disciplinar” é vista como um meio que envolve a educação e o social, bem como a “formação integral do aluno”. Quanto à nominalização expressiva, nos artigos que tratam de faltas disciplinares, há uma semelhança entre os artigos, em decorrência dos itens lexicais violação e transgressão, pois se encontram no mesmo campo semântico, referindo-se a um comportamento inadequado, tanto do adolescente da Unidade de Internação quanto do CMB.

Porém, quando se trata de adolescentes em situação de reclusão, parece não haver esse compromisso em dar uma resposta positiva à sociedade, visto que, no próprio regimento, em determinados momentos, não se observa a devida importância àquele que é o foco no documento, qual seja, o socioeducando. Esse fato nos leva a refletir sobre as representações desses jovens: como eles são representados? Como a sociedade os vê? Ou será que não os vê? São esses adolescentes sujeitos inexistentes? E por serem supostamente inexistentes são excluídos?

As escolhas lexicais do regimento das Unidades de Internação poderiam ser complementadas sendo o adolescente visto como um sujeito pensante, que necessita de assistência psicológica, pedagógica e física e não somente como mais um delinquente dentro da Unidade. Isso propiciaria o alcance das funções precípuas da internação que são a recuperação e a reintegração social e, por vezes familiar, do socioeducando. Dessa forma, minimizar-se-ia a ideia de que as Unidades de Internação são escolas do crime e meros depósitos de meninos e meninas que sairão dali sem perspectiva de vida e continuarão na vida do crime, tornando-se, reincidentes, nas Unidades e depois nos presídios, como em um ciclo vicioso.

7. Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.
- Guia do Aluno e do Responsável, CM, 2014
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2. ed. United Kingdom: Longman, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York, 2003.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in social-semiotic perspective*. Hong Kong: Oxford Press, 1985.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An Introduction to functional grammar*. 3rd. ed. Londres: Arnold, 2004.
- <https://bit.ly/3EEUeLO>
- <https://bit.ly/2ZYUzdB>
- ISHIDA, V.K. *Estatuto da criança e do adolescente: doutrina e jurisprudência*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- KOCH, I.G.V.; Elias, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MONDADA, L. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets du discours*. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.
- PARDO, M.L. *Teoría de la investigación lingüística: método sincrónico-diacrónico de análisis de textos*. 1ª ed. Buenos Aires: Tersites, 2011.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução do Grupo de Estudos e Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PU-CRS. Petrópolis: Vozes, 2011.

O processo de formação do professor para atuação nos ambientes de privação de liberdade

Cloris Violeta Alves Lopes¹

Resumo: Trata-se de um recorte da tese desta pesquisadora, buscando ampliar o debate sobre como se constitui o processo de formação dos professores, em especial, quanto aos saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Para tanto, efetuou-se uma revisão bibliográfica e análise de documentos com o intuito de verificar quais são as abordagens metodológicas utilizadas na preparação do docente para inserção nos espaços de convivência onde há privação de liberdade dos educandos, com o intuito de contribuir com ideias que tragam novas possibilidades de atuação as quais promovam um processo de ensino e aprendizagem significativo, a partir da interação com os alunos. Nesses espaços, necessário se faz aliar a convivência com a obediência às rígidas normas da prisão, que vêm acompanhadas de momentos de stress e tensão inerentes ao ambiente, em um local em que seja possível estabelecer uma interação entre docentes e educandos. Essa reflexão aponta, ao fim, pela necessidade contínua da construção de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam em escolas nas prisões, como mediadores e precursores de processos, formativos dos sujeitos em privação de liberdade, buscando a efetiva reintegração dos detentos.

Palavras-chave: Educação escolar na prisão; Saberes docentes; Formação de professores.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: cloris-carlos@uol.com.br

1. Introdução

O presente estudo apresenta algumas reflexões sobre o processo de aquisição de saberes necessários ao exercício da profissão docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltada para os alunos que se encontram em situação de privação de liberdade. Para tanto, tem-se como base a análise de algumas práticas aplicadas cotidianamente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos sob tutela docente abordadas na tese intitulada *Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade*.

No que se refere ao contexto da educação nos estabelecimentos penais, as diretrizes nacionais apontam que a oferta para jovens e adultos em situação de privação de liberdade deve se dar a partir da modalidade EJA (BRASIL, 2010). No entanto, em que pese tal diretriz, verifica-se que a formação dos profissionais da área, com os devidos fundamentos e suporte para cumprir com as demandas nas prisões, tem ficado à margem do processo de formação pedagógica.

Outro fator relevante é que referidos espaços são carentes de propostas de mudanças significativas que permitam ao docente atuar no processo de ensino e aprendizagem dos educandos de forma a auxiliá-los na ressignificação de valores, no preparo para o retorno ao convívio em sociedade e na inserção no mercado de trabalho.

Assim, considerando a urgência e necessidade de aprofundamento nos assuntos concernentes às funções da escolarização pela EJA, especialmente, em ambiente de privação de liberdade, buscou-se, a partir de uma perspectiva mais abrangente, para além dos muros da escola regular, refletir sobre o papel do professor e sua ligação com o trabalho educativo para e com os jovens e adultos inseridos no contexto prisional brasileiro.

Entende-se que, a partir da reflexão de como se constituem, na perspectiva docente, os saberes fundamentais para o exercício da docência nas escolas das unidades prisionais, será possível contribuir quanto à tomada de decisão do professor em ingressar e permanecer (ou não) atuando nesses locais.

2. Educação de Jovens e Adultos (EJA): breve contextualização

Com suporte teórico nos pensamentos de Silva (2004), Português (2001), Paiva (1983) e Julião (2006), compreende-se que o re-

conhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como política pública de acesso à continuidade da escolarização básica de jovens e adultos deste país, é algo recente.

De acordo com Paiva (1983), foi na passagem do século XIX para o século XX, período em que se vivia um processo de emergente desenvolvimento urbano industrial e sob forte influência da cultura europeia, que surgiram os primeiros projetos de lei que introduziam a obrigatoriedade da educação de adultos. No entanto, as justificativas para tal premissa estavam pautadas na necessidade de ampliar o contingente eleitoral, fazendo com que a escolarização se tornasse critério de ascensão social. Nesse cenário, o analfabetismo era visto como um “mal e uma doença nacional” e o analfabeto como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz” (PAIVA, 1983, p. 259).

No final da década de 1950, o trabalho pedagógico com jovens e adultos encontrou suporte nos ideários de Paulo Freire, os quais passaram a ser princípios norteadores da educação popular. A partir desse momento, criou-se uma nova perspectiva na educação brasileira, por meio de uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, que contava com a efetiva participação do educando, que tinha a sua história e realidade respeitadas nesse contexto.

No entanto, conforme sinaliza Paiva (1983, p. 259):

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.

Em decorrência do movimento político que ocorria no país, viveu-se o Golpe Militar de 1964, que iria suprimir muitas experiências na perspectiva alfabetizadora. Ainda dentro do período militar, três anos depois do golpe, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), conforme ensina Amaral (2002, p. 44-45):

Ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os altos índices de analfabetismo, o MOBREAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a 'erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos' ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos Livros-cadernos de Integração — material didático próprio e massificado para todas as regiões do país.

Em 1985, o governo federal rompeu com a política de educação de jovens e adultos do período militar. Diante disso, extinguiu-se o Mobral e foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), com o objetivo de promover a ampliação do acesso pelos jovens e adultos à educação, previsto no Programa Educação para Todos, buscando a erradicação do analfabetismo com base em princípios metodológicos que entendiam o educando como sujeito do seu processo educativo.

Na década de 1990, começaram a surgir projetos de escolarização na modalidade Educação de Jovens e Adultos para atender aos educandos em privação de liberdade presentes nas unidades penitenciárias e socioeducativas. Todavia, com a extinção da Fundação Educar, na mesma década, a EJA passou por um processo de descentralização, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, a partir da qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica, com especificidade própria, nas etapas do ensino fundamental e médio.

Assim, com base nas discussões e experiências vivenciadas na prática da educação de jovens e adultos advindas da década de 1990, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos pelo Conselho Nacional de Educação, em maio de 2000, reconhecendo a diversidade cultural e regional, com destaque ao ensino por meio da EJA como um direito conquistado para esse público (BRASIL, 2000).

3. A EJA nos espaços de privação de liberdade

Em complemento às normativas supracitadas, em 19 de maio de 2010, o governo federal editou a Resolução CNE n.º 2 que dispõe sobre

as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, apontando, em seu artigo 6º, como tal processo deverá ser gerido:

A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2010).

Ainda que tal regulamentação seja relativamente recente, verifica-se, no texto da Lei de Execuções Penais/1984, a seguinte previsão: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (artigo 1º).

O referido texto legal também manifesta sobre a necessidade de garantir o acesso à assistência educacional, determinando obrigatoriedade da instrução escolar e da formação profissional, de forma que sua prática, integração ao sistema estadual e municipal de ensino e manutenção administrativa e financeira devam contar com o apoio da União, conforme se depreende do artigo 17 da supracitada lei: “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984).

Outro instituto inserido na Lei de Execução Penal refere-se ao tempo de remição. Nesse sentido, a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, alterou a Lei de Execução Penal para incluir a remição de parte do tempo de execução da pena, por estudo ou por trabalho, conforme artigo 126:

O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena (Lei nº 12.433). § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar — atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional — divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (BRASIL, 2011).

Nota-se que vários são os avanços no que se refere à oferta e à qualidade da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Nesse sentido, Julião (2017, p. 124) ressalta:

Nos últimos anos o tema vem alcançando, internacionalmente, grande destaque. A partir de 2006, por exemplo, iniciou-se um movimento governamental na perspectiva de criação da *RedLatinoamericana de educación en contextos de encierro* (RedLECE). O objetivo dessa Rede, à luz do que vem sendo realizado sobre o tema em outras regiões do mundo, como na Europa, é investir no intercâmbio de experiências, bem como de consolidar práticas que institucionalizem uma política educativa para o sistema penitenciário na América Latina.

Comungamos do entendimento de Julião (2017) de que, apesar da ampliação das discussões sobre a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que a educação nas prisões passa a ser reconhecida como EJA, necessário se faz investir em políticas públicas voltadas para as práticas pedagógicas educacionais que tenham como premissa as singularidades e características dos sujeitos em situação de privação de liberdade.

4. A educação em prisões

Nessa perspectiva, a educação nos espaços de privação de liberdade deve ser apresentada como uma possibilidade de despertar nas pessoas ali inseridas o sentimento de reconhecimento da sua condição de ser humano, com direitos e deveres, permitindo-as ter acesso ao pleno conhecimento, que enriquece o seu potencial em desenvolver e atuar, de maneira crítica e reflexiva, acerca da conjuntura social, econômica, cultural e ambiental. Onofre (2009, p. 3) ainda complementa ao afirmar que:

Os programas educativos estabelecidos para as prisões devem estar inseridos em uma política pública de âmbito nacional, mas quando se pensa em formular esses programas, não pode ser esquecida uma referência básica – a relação futuro-presente-passado, uma vez que, para o apripionado, essa relação é fundamental, em qualquer programa educativo que lhe apresente.

Isso se faz importante, uma vez que a prisão se caracteriza pelo caráter punitivo e coercitivo dos séculos passados, que entendiam o isolamento e a segregação do sujeito como recurso para alcançar o arrependimento, ao mesmo tempo em que deveria pagar pelo ato praticado.

Diante desse cenário, buscamos suporte nos apontamentos sobre a educação para os espaços prisionais de autores como Julião (2006) e Onofre (2007), os quais concebem que, a partir de uma política pública voltada para o processo de humanização da pena, serão alcançados resultados positivos à vida da pessoa em privação de liberdade.

Tal entendimento também se sustenta no pensamento de Freire (1995, p. 96) ao afirmar que:

A melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. E ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo do tempo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar.

Assim, compreende-se a educação escolar como fundamental para a transformação social, à medida que é possível ter as escolas a serviço das coletividades, permitindo às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais, fazendo com que a escola nas prisões seja entendida como um importante mecanismo de preparo para a vida em sociedade, conforme sinaliza Julião (2007):

A escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para o seu reingresso na sociedade. No que concerne à reinserção social, a educação assume papel importante, pois, além dos benefícios da instrução escolar, oferece também ao interno a possibilidade de participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de um senso crítico que auxilie no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária (JULIÃO, 2007, p. 47-48).

Verifica-se que, nos sistemas prisionais, as escolas devem estar focadas na escuta e na amorosidade dialógica inspirada no educador Paulo Freire (1995), pois se trata de locais que garantem aos indivíduos que ali se encontram (privados da liberdade) o contato com o conhecimento, os saberes e as experiências que não tiveram durante a vida em liberdade, preparando-os para o retorno social.

5. Formação e tarefa docente

Um dos fatores relevantes para analisar as práticas pedagógicas e a proposição de mudanças da postura nos ambientes de privação de liberdade está relacionado ao fato de que se deve considerar as vivências que cada pessoa recebeu do seu processo educativo, agregando, ainda, os aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares que possam interferir na prática pedagógica. Nesse sentido, corroboramos o entendimento de Gatti (1997) quanto à necessidade constante de reavaliar essas questões, uma vez que a prática de ensinar tem se tornado cada vez mais complexa nas últimas décadas.

Tal apontamento leva à reflexão sobre o processo de formação dos docentes que atuam em unidades prisionais, os quais, indubitavelmente, encontram vários desafios e complexidade em seus percursos em relação àqueles em regime de docência em escola regular.

Quanto à construção dos saberes, é importante destacar o ensinamento de Nóvoa (1997, p. 32): “os educadores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc.”. Ainda de acordo com ele, “devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos educadores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (NÓVOA, 1997, p. 32). Julião (2007) complementa essa afirmação ao indicar que:

A escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade. (JULIÃO, 2007, p. 47).

Destaca-se, ainda, que o professor no sistema prisional se depara com demandas advindas do aspecto emocional dos detentos, os quais estão em um ambiente repressivo, hostil, punitivo e autoritário, fazendo com que a escola se torne um espaço onde é permitido se expressar, falar e ouvir; e o professor seja aquele que escuta, conversa e dá conselhos, auxiliando o aluno detento a lidar com questões sociais polêmicas e emocionalmente complexas (ONOFRE, 2011).

Assim, na tarefa de promover um processo de (re)integração dos sujeitos em situação de privação de liberdade à sua vida social, comunitária e familiar, o professor deve buscar promover uma educação que

contribua para a restauração da autoestima, possibilitando o retorno à sociedade. Concordamos com Freire (1987, p. 35), quando diz:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como coisas, com eles estabelece uma relação dialógica, permanente.

Nessa direção, Onofre (2008, p. 26) sinaliza que o professor quando se encontra:

[...] em um espaço repressivo [...] mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos, uma vez que a riqueza da relação pedagógica baseia-se, independente do espaço em que a escola esteja inserida, nas 'formas dialógicas de interação (ONOFRE, 2008, p. 26).

Buscando estabelecer um diálogo entre as concepções teóricas apresentadas, a construção dos dados da tese que subsidiou este estudo buscou compreender como se constituem, na perspectiva de professores, os saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, tomando por base os processos de ensino e aprendizagem que esses profissionais experienciam em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Se o estudante quer e necessita fortalecer sua identidade social e política, tornando-se capaz de ações efetivas na busca pela transformação de sua realidade pessoal e social, compete ao docente adotar uma metodologia nos espaços educacionais prisionais que contemple aspectos pedagógicos possíveis para o atendimento dessa necessidade.

Em nosso estudo, a primeira dificuldade detectada foi quanto aos desafios dos educadores no início da carreira docente nas escolas presentes nos espaços de privação de liberdade:

O primeiro problema enfrentado pelo professor principiante, no espaço prisional, é que ele se sente perdido no primeiro momento, pois entrar em uma sala de aula, sem saber quem são esses educandos, sua idade, em que ano pararam de estudar e, ainda, a pressão psicológica do ambiente estranho, que não se conhece, sabe-se apenas que estão presos (Professor Claudio, Diário de Campo da pesquisadora, 19/10/17).

Ademais, outra fala sinaliza ainda sobre a angústia ao conhecer a história e a realidade vivenciada pelos estudantes:

Foi muito difícil se deparar com essa realidade, que me deixou muito chocado com a quantidade de cadeados que ficaram para trás e que a sensação de estar também aprisionado me passava pela cabeça (Professor Kaio, Diário de Campo da pesquisadora, 19/10/17).

Diante de tais assertivas, é possível verificar a necessidade de refletir sobre o despreparo da universidade na formação inicial dos profissionais da educação, que, ao adentrar o espaço educativo, leva um choque de realidade, pois são muitas as tarefas do educador principiante, que deve: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o ensino; desenvolver um repertório docente que lhe permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. Em virtude disso:

Há que se assinalar a dicotomia do processo de formação inicial, sobretudo a relação entre teoria e prática, a relação entre escola e universidade, como fatores que acabam por gerar sentimentos de insegurança nos professores iniciantes, pois a universidade pode apresentar uma visão realista da escola, porém distante, e isso contribui para o 'choque de realidade' (ONOFRE, 2011, p. 39).

Nesse cenário, cumpre-se então trazer a concepção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que deve envolver o exercício do refletir com base no agir, no pensar e no sentir. Trata-se de uma reflexão crítica que busca questionar as origens e os significados dos princípios e valores, certezas e confianças, saberes e conhecimentos das ações até então realizadas, possibilitando entrever as consequências e, com isso, adotar novas práticas, ampliando as possibilidades na vida dos sujeitos com os quais os docentes se relacionam na escola e na sociedade.

Para tanto, faz-se necessário que existam professores com domínio desses saberes voltados ao contexto da Educação de Jovens e Adultos para a atuação nos espaços de privação de liberdade. De acordo com Tardif e Lessard (2005), a formação inicial dos professores não dá conta das necessidades do cotidiano da escola.

Assim, necessário se faz uma mudança radical nas concepções e nas práticas de formação, cujo enfoque considera os professores como

sujeitos do conhecimento, colaboradores e (co)pesquisadores, que produzem pesquisas e atuam não só sobre o ensino mas para o ensino, de forma que possam se apropriar de uma prática pedagógica reflexiva, contribuindo efetivamente no processo de formação dos indivíduos em privação de liberdade.

No entanto, a procura por uma melhor qualificação profissional não deve ficar restrita à vontade ou à necessidade do professor, mas, sim, perpassar o projeto político pedagógico da instituição e do poder público, que deve priorizar uma formação docente a partir da qual esse profissional ressignifique sua atuação, estando preparado para atuar em qualquer contexto, atendendo aos desafios que contemporaneidade impõe.

Espera-se, dessa forma, que a formação docente seja permeada de conhecimentos e mudanças significativas, de modo a possibilitar ao professor uma atuação com mais qualidade, fornecendo ferramentas que lhe permitam enfrentar esse novo paradigma em sua tarefa de educar.

6. Considerações finais

O indivíduo em situação de privação de liberdade é um ser humano com direitos e deveres de cidadão, que deve contar, independentemente do cenário em que está inserido, com o respeito e a preservação de sua dignidade. Para tanto, a educação — uma das garantias fundamentais de todo cidadão — deve apresentar meios de promover um processo de ensino e aprendizagem pelo qual o educando consiga se perceber e se sentir como partícipe da história de sua existência e do mundo em que vive.

Assim, considerando os avanços ocorridos no âmbito educacional brasileiro, seja quanto à educação de jovens e adultos, seja com relação aos espaços de privação de liberdade, no que tange à questão da estrutura organizacional e pedagógica, o sistema prisional brasileiro ainda precisa avançar e superar as deficiências de ordem estrutural, que passam, dentre outras, pela superlotação das unidades carcerárias, fruto de um número insuficiente de unidades prisionais; pela atuação ineficiente dos órgãos públicos em relação ao cumprimento do direito à educação de todos; pelo alto índice de professores sem preparação adequada para atuarem nesses espaços e pela falta de reconhecimento social e baixos salários dos docentes.

O estudo que sustentou esta pesquisa sinalizou que os professores — sujeitos da pesquisa —, em sua maioria, estavam iniciando a carreira

em espaços de privação, de forma que suas práticas pautavam-se no desejo de colaborar no processo de humanização nas prisões, ao tempo que também enfrentavam seus temores e inseguranças para alcançarem os alunos ali inseridos a partir de uma escuta mais cuidadosa e, com isso, caminhar com eles buscando trilhar um percurso de conhecimento, aprendizagem e descobertas, inclusive quanto ao tornar-se professor.

Foi possível constatar que os docentes que atuam nos espaços pesquisados não passaram por processos de formação pedagógica para suas inserções em espaços de privação. Logo, seus encaminhamentos no início da docência foram marcados por hipóteses de um saber-fazer próprio da profissão de origem. Assim, ainda que não se tratasse da ocupação sonhada pelos professores — estar naqueles espaços de privação de liberdade —, a maior parte desses sujeitos se empenhou em estabelecer vínculos, com muita dedicação, buscando melhorias em suas práticas pedagógicas e outras possibilidades de trabalho, profissionalismo e adequação àquela realidade, procurando suprir as deficiências de sua formação.

Assim, restou evidenciado que, para se tornar professor, o processo educativo a ser percorrido pelo docente deve estar ancorado na prática de ações que visam à construção de uma sociedade que valoriza e respeita as diversidades. Com isso, o docente deve ser aquele que acredita no seu potencial de possibilitar aos educandos o desenvolvimento de pensamentos e práticas reflexivas, buscando uma verdadeira e significativa transformação no seu modo de pensar e agir.

Nesse processo investigativo, constatamos, por meio do contato com os professores, a existência da dicotomia entre o que se propõe pedagogicamente para a atuação docente e o que se consegue efetivamente executar nos espaços de privação, de forma que, ainda que os profissionais ali inseridos não contem com formação específica para aquela realidade, eles têm se esforçado ao máximo, com propriedade e sensibilidade, por não se permitirem penalizar além do que seus alunos já são penalizados.

7. Referências

- AMARAL, Wagner Roberto. *A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des) compassos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2002.
- BRASIL. Lei Federal n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei das execuções penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <https://bit.ly/3o130NJ>. Acesso em: 11 mar. 2018.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3CPg27g>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação *Resolução CNE/CEB 2/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.
- BRASIL. *Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011*. Altera a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 29 jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GATTI, Bernadete. *A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. *Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos*, Brasília, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 29-50.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1. p. 117-133, jan-abr. 2017.
- NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Ed. Porto. 1997.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *A educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCAR, 2007.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação? ANPED. Tema da Reunião: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, Caxambu-MG. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*, v. 1. p. 1-14. São Paulo: ANPED, t2008.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades*. São Paulo: Polyphonia, 2011.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan./abr. 2017.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradição de inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SILVA, Maria da Conceição Valença da. *A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Entre olhares, vozes e trajetórias

Representações ambivalentes de jovens em situação de privação de liberdade

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda¹

Resumo: Este estudo busca compreender as representações paradoxais experienciadas pelos jovens em situação de privação de liberdade, inseridos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá (CASE), a partir da prática social pautada no discurso. O referencial teórico do estudo está ancorado em autores como Freire, Fairclough e Costa, entre outros, que compartilham a inter-relação entre visão de mundo, de ser humano e de educação emancipadora e transformadora. O estudo é de natureza qualitativa, mediante a metodologia da pesquisa-ação, que permitiu um processo de construção de conhecimento coletivo entre a pesquisadora e os participantes. Em relação aos instrumentos para a coleta de dados, foram utilizadas rodas de conversa, anotações dos processos interacionais que aconteceram durante a realização de oficinas temáticas, por meio de notas de campo, que foram registradas em diários de campo, organizados por data e temática debatida. Os resultados das análises anunciam, mediante as falas dos jovens, a relação dialógica e a ação socioeducativa, as representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens e expectativas manifestada. As falas dos jovens demonstraram como significam os processos educativos, o que é cumprir uma medida socioeducativa de privação de liberdade e apontam caminhos que podem contribuir com o Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso, na construção de alternativas para deles se aproximar e ofertar atividades que dialoguem com o seu cotidiano, suas expectativas e interesses, visando superação e ressignificação para suas vidas

Palavras-chave: Socioeducação; Jovens em situação de privação de liberdade; Representações ambivalentes.

¹ Pós-doutoranda do Programa Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) E-mail: katia-nmiranda@hotmail.com.

1. Introduzindo o assunto

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender os significados e sentidos dos processos educativos vivenciados pelos jovens no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT (CASE-Cuiabá/MT), na internação masculina, instituição vinculada à Secretaria Estadual de Segurança Pública do Estado de Mato Grosso (SESP/MT).

Os jovens encaminhados aos centros de socioeducação, muitas vezes encontram-se destituídos de sua cidadania, privados do acesso aos direitos culturais, sociais, do trabalho e das necessidades básicas. Assim, para alguns desses jovens, o ingresso no mundo infracional é visto como uma maneira mais fácil de suprir suas necessidades elementares e imediatas. Em sua trajetória, tomando como referência o ambiente cultural no qual o ser humano nasce e se desenvolve, entende-se que o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural em que vive.

Sob essa ótica, a ação humana, individual ou coletiva, intermediada pelos processos cognitivos, independentes do contexto, varia conforme a inserção sociocultural, tanto quanto também varia internamente em suas singularidades. Desse modo, por meio de suas ações, os seres humanos contribuem para a construção do seu meio social. Vigotski (1998) concede à atividade prática do ser humano no mundo um poder de atividade simbólica e construtiva por meio de signos e instrumentos. Portanto, é por meio de processos mediadores sociais e instrumentais que os significados vão sendo internalizados, modificados, e os sentidos vão sendo efetivados a partir das experiências vivenciadas individual e coletivamente.

Segundo Vigotski (1998), é possível reconhecer que o significado se constrói com os momentos vivenciados. Mesmo que os significados se mantenham, podem passar por transformações, conforme a intenção. Portanto, os significados vão se ressignificando, já que, ao surgir uma ideia e expô-la, há um interlocutor que questiona, complementa, contrapõe; é um estar junto, fazer com, atribuindo novos significados a essa ideia.

Já o sentido tem caráter simbólico. Este é o elemento mediador da relação ser humano – mundo. Por conseguinte, é como um propiciador desta relação. Vale ressaltar aqui a importância do social. O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os

eventos. Deste modo, salienta-se que os conceitos de significados e sentidos presentes neste trabalho devem-se a sua importância para compreendermos os processos educativos vivenciados pelos jovens inseridos em uma prática social no CASE/Cuiabá.

Este estudo parte do pressuposto que a socioeducação tem como proposta a educação para a vida em liberdade, verificando-se, com a discussão teórica realizada, que, para efetivação desta política, é preciso construir meios para efetivar ações que se configurem para além do sentido da responsabilização do jovem pelo ato infracional, pois sua natureza pedagógica e social deve ser o pressuposto básico de todas para que tenham possibilidades de construir um projeto de vida.

2. Bases teóricas

Os fundamentos teóricos que sustentaram este estudo estão ancorados em pressupostos da educação que se pretende formadora de um sujeito autônomo. Nessa perspectiva, as contribuições dos autores como Freire (1984; 1992; 2005), Costa (2004) e Fairclough (1999; 2001) possibilitam análises que se entrelaçam na inter-relação dialética entre mundo, ser humano e educação cidadã.

Freire (1984; 1992; 2005) compreende que o ponto de partida do processo educacional está ligado à vivência dos sujeitos, seus contextos, problemas, angústias e contradições presentes no 'mundo vivido'. Considerando a educação como um ato político, no sentido de estar engajada em ações transformadoras, consistindo na construção do conhecimento de forma crítica, ele enfatiza como é fundamental levar em conta o 'saber de experiência feito' como ponto de partida. O autor propõe uma educação que promova colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e a constituição de um sujeito autônomo.

A importância da dialogicidade também é destacada por Freire (2005). Para o autor, o diálogo entre educador e educando é fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo aluno. Freire (1984) destaca, ainda, o diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação de todos, opressores e oprimidos. Acredita na arte do diálogo e na contraposição de ideias que leva a outras ideias. Em sua teoria, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Para vencer a situação de desumanização dos seres humanos, é fundamental o processo de educação destes, de tal maneira que eles

possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partirem na busca de humanização. Apresenta-se o processo de conscientização e diálogo pelo qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade. Assim, trazer o ideário de Freire para o nosso estudo significa pensar a socioeducação como possibilidade de educar os jovens na perspectiva de oprimidos, marginalizados e excluídos, capazes de tomar consciência da sua condição existencial e de seu protagonismo histórico.

Nesse contexto, todos que atuam em uma unidade socioeducativa possuem a função da socioeducação inerente ao seu trabalho, fazendo com que a ação socioeducativa nos Centros de Socioeducação deva ser imbuída da finalidade de possibilitar um processo de construção ou reconstrução, de projetos de vida reais e possíveis de serem concretizados, que transformem as rotas de vida dos jovens ali inseridos, desprendendo-os da prática de atos infracionais.

Nessa mesma trilha, Costa (2004) propõe o que denomina de *Pedagogia da Presença*, como instrumento do fazer educativo junto aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Para ele, o vínculo é um processo motivado que tem direção e sentido. É uma interação de significado profundo e facilitadora de todo o processo, um canal aberto para a aproximação, fornecimento de modelos e aprendizagem e para as transformações almeçadas pelo processo socioeducativo.

Com a vinculação entre educador e educando, a indiferença deixa de existir e as pessoas vinculadas passam a pensar, a falar, a referir, a lembrar, a identificar, a refletir, a interessar, a complementar, a irritar, a discordar, a admirar e a sonhar um com o outro ou com o grupo. Corroborando com o entendimento de que a educação, independentemente do tipo, possui natureza social, fazendo com que seja necessária a implementação de projetos sociais compartilhados voltados para a efetiva (re)significação da identidade do jovem em situação de privação de liberdade.

Nessa perspectiva, o desafio lançado aos socioeducadores é o de construir uma prática educativa dialógica, que se traduza no cotidiano dessas unidades em um contexto educativo, no espaço de trocas, em que todos tenham a oportunidade de falar e, a partir do diálogo, se constituir um espaço formativo para pessoas que, muitas vezes, não tiveram direitos fundamentais respeitados. Assim, nos inspiramos no conceito de prática social, fundamentada na abordagem da análise crítica do discurso (ACD). Uma prática social é compreendida como uma rede de relações sociais. Essas redes de relações ocorrem por meio de

eventos sociais no cotidiano, isto é, “acontecimento imediato, individual ou ocasiões da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 22). Os eventos sociais são moldados, portanto, pela rede de práticas sociais.

É nesse sentido que o objetivo desta investigação busca analisar as práticas sociais de jovens em situação de privação de liberdade, as quais que se coadunam com os propósitos da ACD, um modelo de estudo com atenção especial aos problemas enfrentados por aqueles que se pode denominar ‘sem grandes pormenores’ como — marginalizados, excluídos sociais e pessoas jovens sujeitas à discriminação.

Alinho-me às concepções de Freire, Costa e Fairclough, os quais apontam para um engajamento em ações práticas para que, de fato, haja transformação social, indicando possibilidades de aplicação dessa mudança nas ações socioeducativas, edificadas com base no desvelamento dos problemas sociais e originadas das práticas sociais, com objetivo de buscar solução e superação.

3. Caminhos metodológicos

Em Cuiabá, localiza-se o CASE Cuiabá/MT, integrado ao Complexo Pomeri, instituição vinculada à SESP-MT, que abriga jovens em situação de privação de liberdade dos 12 aos 18 anos e, excepcionalmente, até os 21 anos de idade, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A pesquisa foi realizada na unidade de internação masculina, a escolha dos jovens foi efetuada pela equipe técnica do CASE, mediante apresentação do termo de autorização e de estar cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, tempo mínimo de internação de seis meses, considerado necessário para que os jovens pudessem representar, a partir de suas vivências cotidianas no espaço de privação de liberdade. Ao todo, cinco jovens participaram da pesquisa, no entanto, neste recorte trataremos a fala de dois deles apenas.

Quanto aos meios de investigação, optamos pela abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa-ação. Isso deve-se ao fato de esta forma metodológica permitir um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes. Thiollent (2011, p. 20) aponta que a pesquisa-ação é “[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Dessa forma, considera-se que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que

objetiva propor transformações e elevar o nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se investiga.

Para atingir o objetivo proposto na pesquisa-ação foram utilizados como instrumentos da coleta de dados: a observação participante, as notas de campo e as rodas de conversa. Os dados que constituíram o estudo foram gerados durante oficinas temáticas realizadas com cinco jovens (Guerreiro, Che, Thor, Nick e Benji), no período de dez dias consecutivos no ano de 2017 e foram analisados com base nas produções escritas e orais realizadas pelos jovens.

Os temas trabalhados permitiram o estudo da realidade, oportunizando ao jovem o reconhecimento da importância da temática para si e para o grupo social a que pertence. Foram aplicados os procedimentos a partir das postulações do uso da linguagem — discurso — como uma prática social Fairclough (1999; 2001), da concepção dialógica da pedagogia de Freire (1984; 1992; 2005) e da abordagem da ação socioeducativa proposta por Costa (2004).

A partir das falas dos jovens evidenciadas nas rodas de conversa, alguns focos de análise emergiram, tais como: (1) relação dialógica e a ação socioeducativa; (2) as representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens; (3) expectativas manifestadas pelos jovens. A seguir, analisam-se os processos educativos vivenciados por dois jovens: *Guerreiro* e *Che*.

4. Evidenciando resultados

Os enunciados dos jovens revelam o quanto a tarefa de construir o bem comum necessita, acima de tudo, de diálogo, respeito e afetividade. Desse modo, por meio das questões apresentadas nas rodas de conversa, os jovens expressaram como significam as vivências nos espaços de privação de liberdade. Destaco aqui: (1) relação dialógica e a ação socioeducativa; (2) as representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens; (3) expectativas manifestadas pelos jovens.

5. Relação dialógica e a ação socioeducativa

Diante desse contexto os jovens expressaram suas opiniões. Foram elaboradas três questões para reflexão e discussão: Qual é a diferença entre mim e a outra pessoa? Como tratamos e nos relacionamos com as pessoas em nossa volta? O que faço quando as pessoas não

atendem as minhas expectativas? As atitudes fazem toda a diferença quando nos relacionamos com outras pessoas?

Nesse sentido, Guerreiro expressa suas representações:

Ninguém é igual a ninguém, uns são brancos, outros pretos, outros são morenos, cada um tem um jeito, cada um gosta de alguma coisa que a gente não gosta, na minha casa mesmo era uma briga por causa da TV, por isso temos que respeitar conversar, trocar ideia e entender as pessoas. **Eu procuro tratar as pessoas com educação e respeito, procuro ouvir e gosto de ser ouvido, mas tem pessoas que não respeitam a gente, não ouvem a gente, aqui mesmo, esses agentes são todos brutos, estúpidos, uma coisinha que a gente fala, ele já quer punir; a família da gente também é maltratada, minha mãe não gosta de me visitar por causada revista (Roda de conversa, Guerreiro, 02/08/2017, grifo nosso).**

Guerreiro reconhece a importância de saber ouvir e ser ouvido, do diálogo. É uma prática que não oferece espaço para o ódio, vinganças e opressão. Já a posição de Freire (1984) é de que o diálogo entre diferentes transforma o mundo. O autor esclarece que tais ações só acontecem se houver o respeito de ambas as partes, atribui ao respeito um valor moral e de fundamental importância para as relações humanas. Desse modo “Se ao disser suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1984, p. 42).

No excerto de Guerreiro, vemos o apontamento da questão da falta de respeito tanto no espaço de privação de liberdade quanto na família, comunidade e sociedade de modo geral, mostra a ausência de diálogo entre as pessoas. Fica evidente que ele faz uma reflexão sobre os significados socialmente constituídos e contesta a forma com que tais significados representam, ou seja, ouvir, ser ouvido e, acima de tudo, o respeito mútuo. Nesse sentido, a reflexividade está relacionada à capacidade de o sujeito refletir sobre suas práticas, seu mundo social e se reposicionar, pois a reflexão pode conduzir à mudança (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; GIDDENS, 2002).

Os enunciados de Guerreiro ainda revelam que respeitar não significa submeter-se, e sim ter consciência de que esta é uma questão mútua, recíproca e nunca unilateral, imprescindível para uma convivência harmoniosa, é também aceitar que o outro é diferente de nós, compreendendo que cada um é um mundo distinto e que não somos

detentores da verdade absoluta. Como lembra Freire (1984, p. 79-80), “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]”. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

Já Che assim se manifesta:

Eu também procuro tratar bem as pessoas, só que às vezes as pessoas tratam a gente mal, ninguém tem sangue de barata, se me tratarem bem eu trato bem também, se me tratarem mal eu nem converso, aqui tem agente bacana que sabe chegar na gente, os professores, o diretor da escola, a coordenadora e a minha técnica que conversam, escutam e respeitam a gente (Roda de conversa, Che, 02/08/2017, grifo nosso).

Che destaca, na sua fala, a importância de ser tratado com amorosidade, respeito e atenção. É importante destacar a ênfase que o jovem dá para a questão da aproximação, respaldada na afetividade, respeito e diálogo com os professores, o diretor e a coordenadora da escola e a técnica do CASE. As pessoas, no decorrer de sua atividade, produzem não só representações das práticas em que estão inseridas (representações reflexivas) como de outras, recontextualizando-as (BERNSTEIN, 1990; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e incorporando-as às suas próprias. Outrossim, irão produzir representações dessemelhantes, dependendo da posição que eles ocupam dentro de suas práticas. A representação é um processo de construção social das práticas — incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e práticas sociais.

6. Representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens

A percepção de ambivalências e contradições em diversas práticas e discursos voltados para o jovem no CASE/Cuiabá, por meio das vozes dos próprios jovens, fez com que este estudo tivesse uma perspectiva dos processos educativos desenvolvidos na referida instituição.

Em uma das oficinas, “Por que tenho de fazer isso?”, cada participante respondeu as seguintes questões na roda de conversa: Será que as regras valem para todos? Teriam todas elas o mesmo valor? Por que é importante discutir este assunto? As regras estão presentes em todas as áreas de nossa vida, mas nem sempre sabemos quem as elaborou,

por que foram elaboradas; elas são realmente necessárias? Che apresenta uma avaliação de afeto/positivo feita sobre o professor e negativa sobre o CASE:

Pode crer irmão, a gente está aqui porque não respeitamos as regras, estamos pagando o preço, trancados igual bicho, é melhor andar corretamente porque ficamos com a consciência limpa, sou homem suficiente para assumir os meus erros, agora falar a verdade aqui, de socioeducativo, nada tem, só os professores dão algo de educação, o resto daqui falar a verdade só mal educação. (Roda de conversa, Che, 02/08/2017, grifo nosso).

No enunciado percebe-se um misto de sentir-se excluído e responsabilizado, como se experimentasse uma profunda angústia e indignação por se encontrar em situação de privação de liberdade. O jovem reconhece, também, a importância de manter-se afastado de práticas delituosas. Che se posiciona de forma direta, não se esconde atrás de máscaras, de rótulos e não se importa com o que as pessoas pensam. Admite ter limitações, não como sinal de fraqueza, mas aceita seus limites, declara que errou e busca com humildade repará-los. Fairclough (1999, p 58) afirma que “pessoas oprimidas não reconhecerão sua opressão apenas porque alguém se deu ao trabalho de apontar isso para elas; elas irão apenas reconhecer isso através de suas próprias experiências, lutando contra isso”.

Para tanto, Costa (2000, p. 46) declara que “quando o bom sentimento da pessoa em relação a si próprio é apreendido no plano da razão, ele assume a forma de um autoconceito positivo que, por sua vez, torna-se a base da autoconfiança”. A partir dessa ideia, compreende-se que o jovem que se aceita em suas forças e debilidades, sendo, portanto, capaz de desenvolver a autoestima e a autoconfiança, torna-se capaz de enxergar o futuro sem medo.

No dizer de Che, percebe-se que o jovem não considera o CASE/Cuiabá como um espaço educativo, uma vez que de acordo com sua fala, as relações de afeto, respeito e reciprocidade não se constituem nesse espaço. Demonstra gratidão e afeto pelo professor é ele quem regula os papéis dessa relação, que não é autoritária, e sim dialógica, pautada em atingir as necessidades intelectuais e afetivas dos jovens.

Guerreiro argumentou ilustrando suas ações em relação à vida em família, à sociedade, à privação de liberdade e a reflexões sobre o sistema socioeducativo:

Vou falar a verdade para vocês, se eu não tivesse cabeça fraca, hoje estaria na rua, curtindo minha mina, minha família. Não faria o que eu fiz, porque a lei tá aí, quem não respeita, vai preso. Agora tenho que pagar, tá difícil viver aqui, o bagulho é loco, passando humilhação, a regra do educativo é ajudar com educação e na humildade, só que de educativo não tem nada (Roda de conversa, Guerreiro, 02/08/2018, grifo nosso).

Neste recorte Guerreiro revela a restrição espacial e temporal que impõe uma perda da autonomia pessoal, fomentando, assim, a revolta; por outro lado, reconhece que o cumprimento da medida socioeducativa representa um momento para se submeter a privação de liberdade, o afastamento da namorada e da família.

Guerreiro transmite seriedade e firmeza, reconhece que transgrediu a lei, e associa a medida socioeducativa de privação de liberdade à prisão. Constata-se que “é impositivo, porque a medida é aplicada independentemente da vontade do infrator; é sancionatório, porque, com a ação ou omissão, o infrator quebra a regra da convivência social; é retributivo, por ser uma resposta ao ato infracional praticado” (LIBERATI, 2003, p. 127). Embora agregada à natureza sancionatória, a medida socioeducativa “é executada com finalidade pedagógico-educativa, para inibir a reincidência, como prevenção especial e garantir a efetivação da justiça” (LIBERATI, 2003, p. 370).

Assim, o jovem que ingressa no sistema socioeducativo apresenta, na maioria dos casos, uma herança significativa do aprendizado das ruas e do mundo do crime. Além da bagagem que traz, o jovem, no período do cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade, passa por diversos ciclos: do conhecimento de uma nova e difícil etapa de sua vida, ao reconhecimento (ou não) das transgressões e, enfim, pela tentativa de mudar o seu futuro.

7. Expectativas manifestadas pelos jovens

Liberdade, respeito e dignidade são conceitos abstratos nem sempre fáceis de serem assimilados pelos jovens. A oficina “O que queremos” foi trabalhada em três encontros, a partir das questões: Como é estar em situação de privação de liberdade? O que pensam sobre o programa de medidas socioeducativas do CASE? Como gostariam que fosse o programa de medidas socioeducativas do CASE? O que sugerem para o programa?

Che revela perspectiva para o futuro através do conhecimento e trabalho:

[...] puxar cadeia é pior coisa que tem, a gente é humilhado demais, não desejo isso nem para o meu pior inimigo. Aqui neste lugar, nada é bom, melhorzinho um pouco é a escola, que ainda tem algo bom para a gente, respeitam a gente, escuta os alunos, só que coitado dos professores, também são vigiados, às vezes que fazer algo diferente e a casa não deixa. Acho que aqui **no Pomeri deveria primeiro respeitar a gente, bater um papo com a gente, eles não querem escutar a gente, só querem cobrar e dar punição, ter mais atividades pra gente fazer, tirar a gente da tranca, dar cursos pra gente sair daqui e arrumar um emprego, para ajudar a família, ter um futuro melhor, sair do crime. Para isso é preciso estudar, fazer cursos, ter conhecimento.** (Roda de conversa, Che, 08 /08/2017).

O jovem destaca o tratamento repressivo e humilhante que sofre no contexto de privação de liberdade. No entanto, aponta a escola como sendo um ambiente de inclusão e aprendizagem, respeitando-os, valorizando-os e, acima de tudo, auxiliando-os no resgate de suas perspectivas e de sua cidadania. *Che* alega que os professores, assim como eles, estão de certa forma privados, vigiados e oprimidos, sendo impedidos de realizar determinadas atividades.

No excerto acima verifica-se que o jovem anuncia a perspectiva sobre o futuro atrelada ao trabalho. Para ele, o mundo do trabalho é o caminho para deixar a criminalidade, associa o fato de ter um emprego ao de deixar de dar trabalho e/ou causar sofrimento à sua família. Obter um bom trabalho depende de uma escolarização.

A fala de Guerreiro também nos leva a refletir ainda mais sobre os processos educativos desenvolvidos no CASE/Cuiabá:

Ser privado de liberdade não é nada bom, ser livre é a melhor coisa da vida de uma pessoa, só agora estou dando valor para a liberdade. A prisão é um inferno, qualquer coisa a gente é punido com um castigo, tranca e sem sair para bater uma bola, sinto falta de tudo, principalmente da minha família. **Pra falar a verdade, aqui não tem nada para se fazer, como a gurizada já disse, só tem a escola de bom, pelo menos eles tiram a gente da tranca, dão atividades de pintura, música, educação física e as festas, pelo menos voltei a estudar.** Os agentes e o diretor nunca conversam com a gente, falam que não podem dá papo para malandro,

só as técnicas e pessoal da enfermaria do posto de saúde conversam com a gente, a repressão é grande aqui. **Pra melhorar isso aqui tem que colocar pessoas boas, sem maldade no coração, tem que ter atividades para ocupar nossa cabeça, cursos para ter um trabalho lá fora, curso de informática, mecânica de moto, dá dinheiro. A gente passa muito tempo sem fazer nada, a gente não pode levar nem o livro pro barraco, às vezes eu pego uma caneta, um papel para desenhar, fazer uns raps.** (Roda de conversa, Guerreiro, 08 /08/2017).

O jovem expressa sentimento de angústia e indignação em relação ao CASE/Cuiabá, imputa à instituição socioeducativa expressões como 'prisão' e 'inferno'. Dessa forma, a instituição configura-se como um local de sofrimento e amargura, cujo intuito é que o castigo, a 'tranca' sirva como pagamento por um passado de erros e, assim, se reproduz a percepção histórica do sistema prisional. Para Costa (2004), contamos com um sistema que, além de privar os jovens de sua liberdade, acaba privando-os de outros direitos como o respeito, a dignidade, a privacidade, a identidade e a integridade física, psicológica e moral.

A preocupação com o ócio é evidente. Apresenta sugestões quanto à inatividade no CASE/Cuiabá, propõe atividades diversificadas para ocupar o tempo ocioso, dentre as quais indica cursos profissionalizantes e/ou de qualificação profissional. Reconhece a importância do trabalho com a realização de uma atividade com a qual possua interesse. Asseveramos que possibilitar a compreensão de que o trabalho oferece benefícios individuais e sociais para despertar sua valorização é primordial para o processo de inserção social desse jovem; contudo, mais uma vez, o que é postulado não é efetivado na prática no CASE/Cuiabá.

Desse modo, diverge do modelo de correção e das maneiras de repressão do passado, em que se defendia que a mera reclusão e a ocupação pelo trabalho regeneravam; não se trata mais do trabalho como simples ocupação para a obtenção de recursos financeiros, mas com caráter formativo, considerando não somente as demandas do mercado, mas também os interesses individuais, inclusive mediante o desenvolvimento da consciência crítica.

8. Considerações

Nesta pesquisa procuramos ouvir as “vozes” dos jovens que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade no CASE/Cuiabá. Considerando os objetivos elencados, acreditamos que a pesquisa aten-

deu nossas perspectivas, haja vista os excertos analisados. Espera-se que o foco deste estudo se torne alvo de análise, discussão e aponte caminhos possíveis e realizáveis pela rede de atendimento de medidas socioeducativas e de todos os profissionais envolvidos com a socioeducação.

Partimos do pressuposto de que esses jovens, em seus enunciados, revelam claramente opiniões convergentes em relação ao processo educativo desenvolvido no CASE/Cuiabá. Os jovens demonstram certa resistência e descontentamento diante da instituição e da falta de atividades culturais, pedagógicas, profissionalizantes, esportivas e de lazer; também concebem a escola como espaço que possibilita diálogo, escolhas, aprendizagens e uma relação de respeito e afetividade.

Foi possível perceber que os jovens significam o espaço socioeducativo como um lugar que os oprime, controla e pune. Refletir sobre o processo educativo no socioeducativo a partir das vozes dos jovens é a possibilidade de pensar nesses coletivos populares, compreendê-los, pensar suas histórias, a luta pela constituição de uma identidade e, assim, reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos e de desejos.

9. Referências

- BERNSTEIN, Basil. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity: Re-thinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: University Press, 1999.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa: referências normativas e princípios norteadores*. Secretaria Especial de Direitos Humanos – Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, junho, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. 2003a. *Analysing discourse*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. *Adolescente e Ato infracional. Medida Sócio-educativa é pena*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. *Análise de Discurso Crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Original publicado em 1925).

Identidade, cultura visual e mudança social

Potencialidades da arte no socioeducativo

Tháís Perim Khouri¹
Marcella Souza Paes²

Resumo: Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa, que busca compreender a cultura visual de socioeducandos, entendendo-os como sujeitos em desenvolvimento. São analisados desenhos e pinturas dos adolescentes criadas durante o atendimento especializado em artes numa unidade de semiliberdade localizada em Taguatinga-DF. Investiga-se a possibilidade da análise de obras como instrumento de mediação entre servidoras(es) e adolescentes, fortalecimento de vínculos, e autoconhecimento. Propomos ainda esta metodologia como uma avaliação diagnóstica para embasar o desenvolvimento de atividades.

Palavras-chave: Socioeducação; Arte-educação; Zona de Desenvolvimento Proximal; Cultura visual.

1. Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabeleceu as medidas socioeducativas, fundamentadas no paradigma da convenção internacional dos direitos da criança, segundo a qual adolescentes e crianças são sujeitos de direito e pessoas em desenvolvimento. Assim foi institucionalizada no Brasil a relação educativa oferecida pelo Estado a jovens que encontram-se em conflito com a lei. A legislação também exige o acompanhamento do processo socioeducativo individualizado por uma equipe multidisciplinar, composta minimamente de três áreas profissionais: pedagogia, serviço social e psicologia, havendo a possibilidade de inclusão de outras especialidades.

¹ Mestra em Artes Visuais pela UnB. E-mail: thaiskuri@gmail.com

² Graduanda em Artes Visuais pela UnB e Estagiária em Artes Plásticas no SSE-DF entre 2018 e 2020. E-mail: marcellasouza.msp@gmail.com

O Sistema Socioeducativo do Distrito Federal acumula as medidas socioeducativas de meio aberto e semiliberdade, e é operado por servidores e servidoras de carreira. Em 2015 houve concurso público com vagas para Especialistas Socioeducativos em Artes, abrindo a perspectiva de uma atuação programática com metodologias de arte, em contraposição aos projetos pontuais, geralmente oferecidos por organizações não governamentais. Em 2018 houve nomeações e o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (SSE-DF) passou a contar com especialistas nas áreas de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Educação Física. Atuando em diferentes Unidades, estes profissionais desenvolvem projetos e ministram oficinas regulares. A especialidade de Artes Plásticas é oferecida na Unidade de Semiliberdade de Taguatinga 2 (UST2) desde setembro de 2019.

Entendemos a Arte na socioeducação como um potencial de atuação através da cultura visual buscando possibilidades de promover mudanças. É uma exploração de novo território, por ser uma especialidade nova no sistema. Baseando-nos em princípios socioconstrutivistas e da psicologia do desenvolvimento, reconhecemos as especificidades dos sujeitos que participam da socioeducação. Compreendemos o fazer pedagógico como um espaço dialético, no qual educandos possuem conhecimentos intrínsecos à sua realidade de vida, conhecimentos estes que detêm real valor. Nesta concepção, podemos adicionar o conceito de cultura como construção social, fazendo o recorte da cultura visual — ou seja, as relações estabelecidas através das imagens que percebemos e criamos são parte integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Serão apresentadas obras criadas pelos adolescentes durante as oficinas ministradas no período, cujo tema foi deixado à livre escolha. Outras atividades com temática direcionada foram feitas, mas optamos por estudar as criações livres para lidar com o conteúdo direto que eles nos ofereciam, produtos de seus contextos sociais. As análises não visam chegar a conclusões intrínsecas, pelo contrário: irão apresentar questões que podem nortear o trabalho a ser desenvolvido, além de humanizar as relações entre servidores/as e socioeducandos. Refletindo sobre os tópicos levantados, buscamos delinear qual seria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da cultura visual destes adolescentes, para a partir de então, trazer propostas criativas que integrassem sua realidade a conceitos e valores positivos à cidadania.

2. Desenvolvimento e aprendizagem na cultura visual

A adolescência é um período especial de transição, no qual a infância é deixada para trás, e iniciam-se as cobranças e expectativas com relação ao mundo adulto. Segundo Henri Wallon (1879-1962), o desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternada: afetiva e cognitiva. Na adolescência há a prevalência do conjunto funcional afetivo: desejos, necessidades, anseios e receios. Estes elementos geram reações e atitudes que influenciam a cognição, motivando suas interações com o ambiente e com o outro. Surgem preocupações teóricas, dúvidas, inquietudes metafísicas, necessidade de pertencimento.

Também compreendemos que o desenvolvimento humano é um fenômeno social, ou seja, a aprendizagem acontece na e através da cultura, entendimento pronunciado por Lev Vygotsky (1896-1934). No mundo atual, a cultura em que nascemos e vivemos é permeada por imagens: telas, cartazes, panfletos, informação visual de todo tipo. Esta linguagem presente no cotidiano constrói discursos diferentes, de acordo com os contextos sociais. As imagens que fazem parte do cotidiano dos jovens contribuem na alfabetização de seus olhares e na formação de identidade já mencionada acima. Conforme Fernando Hernández, a cultura visual é um campo múltiplo, diverso, inter e multidisciplinar, complexo, que pode se desdobrar em vários meios e campos de estudos e atuar na compreensão de aspectos sociais, políticos, territoriais, dentre outros (Hernández, 2005). Trata-se de estudar a dinâmica social da linguagem que estabiliza a multiplicidade de significações pelas quais o mundo se apreende e se representa.

Paulo Freire (1921-1997) preconizava o respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária, com que os educandos das classes populares geralmente chegam na escola. Estes saberes também são relativos à cultura visual. Segundo Freire, ensinar exige curiosidade. Por isto, propomos um olhar curioso sobre as criações dos adolescentes, que antes de partir para julgamentos, intriga-se, investiga, e assim, amplia a sua visão sobre a realidade de cada jovem. Outro pensador que nos inspira é Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo (1959). De origem quilombola, o autor explica que “as perguntas é que ensinam, as respostas é que nos fazem aprender” (SANTOS, 2020).

Daí a importância de se levar em conta os parâmetros da cultura visual no desenvolvimento de atividades artísticas e sua análise no cenário socioeducativo: são estudos que permitem o acesso aos processos identitários e pensamentos individuais, suas posições estéticas e referências visuais. As simbologias e signos incorporados nas produções dos adolescentes como reproduções de seu próprio contexto e cultura visual, podem ser abordadas no atendimento socioeducativo de forma a embasar propostas de reflexão identitária e formação de vínculos entre os jovens e a equipe. A seguir, iremos explorar esta concepção na prática, a partir do trabalho socioeducativo.

3. Avaliação diagnóstica e aplicação

Em 2013 foi feito pela Codeplan (Companhia de Planejamento do Distrito Federal) um levantamento de dados a respeito dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, divulgados em uma pesquisa intitulada *Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal*, organizada juntamente com a Secretaria de Estado da Criança e o Governo do Distrito Federal. O estudo aponta que a maioria dos socioeducandos era composta por jovens do sexo masculino e negros, todos moradores de regiões administrativas do DF que “não coincidentemente, são conhecidas por sua baixa renda e carência em relação às políticas públicas” (Codeplan, Secriança, 2013). Na educação, especificamente no ambiente de Semiliberdade, os índices de escolaridade dos adolescentes eram de 79,7% com o ensino fundamental incompleto e 1,7% com ensino médio completo (Codeplan, Secriança, 2013).

Desde 2013 ocorreram várias mudanças no sistema socioeducativo do DF, incluindo a criação de novas Unidades de Semiliberdade e de Internação. Contudo, no local da experiência vivida, a UST2, a realidade não diverge muito do resultado apontado no estudo da Codeplan. No recorte de tempo abrangido pelo nosso objeto, foram atendidos 35 adolescentes, de 13 a 15 anos, com escolaridade na faixa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Partindo do conceito de cultura visual, entendemos que os adolescentes possuem uma referência imagética estabelecida durante os processos de desenvolvimento e aprendizagem, exercidos em seu contato cultural e social no meio em que habitam. Verificamos na produção visual dos alunos a representação frequente de símbolos de marcas caras, almejadas por eles, como Oakley, Nike, Adidas, etc. Também é recorrente a representação da folha da maconha, de armas de fogo, e do pa-

lhaço³. Estas imagens, que provêm de suas vivências em suas respectivas cidades, são pistas e portais para a nossa compreensão desta realidade.

3.1. Metodologia utilizada

Analisamos os resultados do atendimento especializado em arte na UST2 durante os meses de setembro a dezembro de 2019. Para estruturar o processo investigativo, escolhemos o *Instrumento de Mediação e Análise Crítica de uma Imagem* desenvolvido por Teresinha Sue-li Franz (2003, 2006), um processo consciente de problematização, pesquisa e reflexão sobre as imagens da Cultura Visual para a compreensão crítica e autônoma da realidade sociocultural. Na aplicação do instrumento, são geradas perguntas enunciativas que questionam a imagem em quatro dimensões: biográfica, estético/artístico, histórico/antropológico e crítico/social.

Embora Teresinha tenha destinado o instrumento à análise de imagens do cotidiano, direcionando as perguntas enunciativas aos alunos, propomos uma espécie de inversão, aplicando este instrumento na análise das obras dos próprios adolescentes, direcionando as perguntas enunciativas à socioeducadora ou ao socioeducador. Elencamos perguntas que ensejam a uma reflexão sobre as motivações, desejos, anseios, e intenções subjacentes à produção visual dos garotos. Entretanto, os fluxos de organização interna vigentes no início desta pesquisa não nos permitiram desenvolver a contento a análise das imagens através das perguntas no âmbito da equipe de referência da unidade, incluindo aí tanto o setor técnico quanto o de segurança. Estas reflexões foram então apresentadas em uma comunicação no II Simpósio Nacional de Socioeducação, realizado em Brasília, em novembro de 2019. A partir daí, o estudo foi ganhando mais visibilidade, e chegamos a fazer uma roda de conversa com a equipe da unidade apresentando a proposta metodológica. As dificuldades encontradas no diálogo entre equipe seriam material para uma outra pesquisa.

Selecionamos exemplares de obras criadas por adolescentes, cujos desenhos possuem elementos representativos da cultura visual já citada anteriormente, observando quatro tipos mais recorrentes: os que aparecem a imagem do palhaço, os que representam cenas de violência

³ A figura do palhaço tem um significado sinistro: é o “matador de policiais”. A referência de construção desta simbologia é o personagem Coringa, inimigo rival do Batman, história de ficção mundialmente conhecida que surgiu na forma de quadrinhos, chegando aos desenhos animados e cinema. Em 2019 foi lançada uma produção dedicada ao personagem Coringa, filme que leva o nome do próprio, dirigido por Todd Phillips.

com armas, os que retratam a folha da maconha. A aparição de artigos criminais também é frequente nas representações visuais dos garotos, bem como siglas que remetem aos seus lugares de origem e lemas de grupos. Sendo assim, organizamos as perguntas exploratórias em torno de três categorias: A) Palhaço; B) Violência; C) Maconha e Lema, sendo que Lema aqui inclui os artigos criminais, palavras de ordem, siglas etc.

Buscamos gerar perguntas que problematizam as quatro dimensões definidas pelo instrumento. Sendo assim no âmbito biográfico, nos questionamos sobre: história de vida, projeções de desejos, anseios, gostos pessoais; na dimensão estética/artística: sistemas de representação simbólica, correlações com ícones culturais, e obras de outros artistas; na histórica/antropológica: compreensão do contexto cultural, valores, costumes, crenças, ideias políticas e religiosas; e no âmbito social: compreensão dos temas e problemas da sociedade à qual imagem e sujeito estão vinculados, tais como drogadição, violência, contexto infracional. Estes quatro âmbitos estão intrinsecamente relacionados, sendo avaliados de forma sinérgica, portanto as perguntas não são separadas por dimensão, mas abrangem uma ou mais em sua reflexão.

Apresentamos a seguir alguns exemplares e as correspondentes perguntas.

(A) Palhaço

Ao observar as imagens relacionadas a essa categoria, levantamos três questionamentos cruciais:

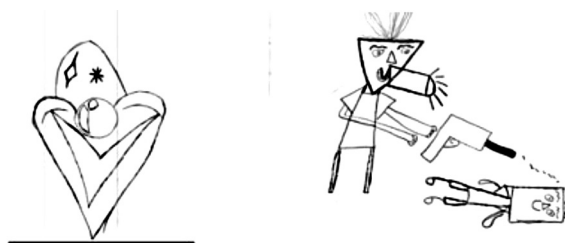
- Que situações e sentimentos estão na raiz da disseminação deste símbolo entre os jovens em cumprimento de medida socioeducativa?
- Quando e em que contexto estes adolescentes tiveram contato com a representação do palhaço como símbolo de violência (matador de policiais)?
- Quais emoções desejam ser projetadas ou incitadas quando há a reprodução desta imagem?

(B) Violência

A respeito da categoria *Violência*, as principais reflexões foram:

- O autor da obra teve experiências relacionadas à situação retratada? Se sim, qual o papel que o jovem representava — testemunha, vítima ou matador? Qual papel ele deseja demonstrar que representa no atual momento?
- Qual a incidência estatística da situação vivida/retratada na sua comunidade? Como o assunto é abordado em seu ambiente de convívio?

Figuras 1 e 2: Nas imagens a seguir vemos representações das categorias Palhaço e Violência, respectivamente.



Não são incomuns os casos de adolescentes que presenciaram cenas de assassinato, em alguns casos, de familiares próximos como o pai ou mãe. Estas histórias refletem-se na produção criativa, e é preciso avaliar individualmente a história pessoal para compreender o cerne da construção visual.

Abaixo, um desenho que necessita de um comentário mais extenso. Esta obra foi criada em uma atividade cuja orientação era autorretrato. Porém, o adolescente iniciou desenhando a imagem do Congresso. Ao ser questionado sobre o porquê do desvio, ele apenas afirmou que gostava das formas retilíneas. A educadora percebeu nesta escolha um interesse estético, e comentou com o aluno sobre um possível interesse pela arquitetura. O adolescente concordou, e por isso colocou o símbolo da Universidade de Brasília na bermuda. Desta experiência, podemos inferir que o sentimento de prazer estético estaria por trás da representação das formas do Congresso, mais do que sua simbologia política. Contudo, não desejamos fechar interpretações aqui, apenas explorar as possibilidades de entendimento da cultura visual do adolescente e suas projeções.

Ainda sobre esta imagem, questionamos: qual a proporção da relação entre o grau de consciência política acessado pelo aluno e a expressão do desejo de poder na construção desta imagem? Quais os sentimentos estão por trás da escolha da representação do Congresso Nacional? Na prática, esta exploração, se feita em conjunto com o jovem e a equipe técnica, permite encaminhamentos concretos que irão influenciar positivamente na trajetória do adolescente. Por exemplo, incluir como meta no Plano de Atendimento Individual (PIA)⁴ do

⁴ O Plano Individual de Atendimento é o instrumento que norteia o atendimento socioeducativo. Todo adolescente, quando vinculado à uma medida, deve ter seu PIA elaborado no prazo de 45 dias, e este deve conter um resumo de seu histórico infracional, sua realidade familiar, questões de saúde, acompanhamento de seu comportamento na unidade, bem como interesses, habilidades e metas para a realização satisfatória de sua trajetória socioeducativa.

adolescente a realização de um curso de desenho técnico, buscando-se parcerias para tornar isto viável.

Figura 3: Na imagem a seguir lê-se
 “Eu tou com uma máquina na cintura esperando o Bolsonaro, o pilantra.”



(C) Maconha e Lemas

Figura 4: Cartaz produzido pelos socioeducandos durante uma oficina de pintura em 2019.



A respeito da categoria *Maconha e Lemas*, as perguntas norteadoras da reflexão foram:

- O que representa o crime na vida destes jovens socioeducandos: o sustento, o poder, o pertencimento?

Estas metas são divididas por área e são acordadas com a ciência do adolescente e da família. Podem ser medidas a serem tomadas pela equipe técnica para garantir os direitos básicos do adolescente ou da família, como inclusão em programas de governo de assistência social, acompanhamento médico ou psicológico, até a realização de cursos e atividades culturais que promovam a reflexão, o amadurecimento, a inserção no mundo profissional.

- Quais os valores associados à Favela? Quais as situações enfrentadas por eles que evidenciam estes valores?
- Quais os valores, sentimentos, emoções e sensações associadas ao uso de *cannabis* — prazer, alegria, relaxamento, sustento, fonte de renda?

3.2 *Desafios encontradas*

Idealmente, a discussão deve permear toda a equipe socioeducativa, tanto as Especialistas quanto os Agentes Socioeducativos, que são responsáveis pela segurança (mediação de conflitos, revista, observação do comportamento), pela rotina disciplinar (horários de acordar, dormir, descanso etc.), e pelo cuidado diário (distribuir alimentação, armazenar e gerenciar objetos pessoais). O diálogo com o adolescente é fundamental, mas nem sempre isto é possível durante as aulas. Os atendimentos aconteceram em grupos de oito a doze adolescentes, que apresentavam comportamento agitado e impaciente. Mesmo com a presença de um(a) profissional do setor de segurança dando apoio, a energia dos adolescentes por diversas vezes superou os métodos empregados para estabelecimento da harmonia, do silêncio, da dinâmica pedagógica. Assim, muitas vezes a atenção da educadora e da estagiária teve de ser multifocalizada nos diversos conflitos entre eles, nas dificuldades de compreensão dos enunciados, na manutenção da ordem com os materiais⁵. Portanto, propor esta metodologia de análise na ocasião dos estudos de caso para relatórios e para o PIA já se constitui numa inovação, oferecendo um instrumento que pode contribuir para uma compreensão integral da realidade do adolescente, e para sua valorização como sujeito atuante na sociedade, dotado de potencial criativo e comunicativo.

4. Proposta pedagógica

De posse das perguntas exploratórias e suas indicações quanto aos conceitos que permeiam a vida dos garotos, aplicamos o concei-

⁵ Em 2020, durante a pandemia do Coronavírus, a Unidade esteve com baixo quantitativo de adolescentes, que foram autorizados judicialmente a cumprirem a medida em seus lares. Observamos esta oportunidade para promover rodas de conversa, com o intuito de gerar processos formativos entre a equipe. Apresentamos o resultado desta pesquisa no formato de comunicação, nos mesmos moldes da apresentada no simpósio em 2019. As proposições geraram muita polêmica em debates que não iremos aprofundar os detalhes, mas fica aqui registrada a dificuldade que se tem ao tentar levar o conhecimento produzido para a prática.

to de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) para o desenvolvimento de material educativo. O psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) explicou o termo como uma faixa de atuação situada entre os limites do domínio do conhecido e do desconhecido, onde se encontram as potencialidades de aprendizado. A sua exploração deve ser mediada através de apoio qualificado (professora/tutora) e de recursos adequados oferecidos (material didático).

De acordo com investigação prévia da cultura visual dos adolescentes, e a partir das reflexões geradas com as perguntas do instrumento de análise crítica, propomos linhas diretrizes para o trabalho socioeducativo na nossa unidade:

- Pensar a violência e a corrupção policial no contexto do Distrito Federal, refletir sobre as realidades do contexto policial, e buscar encontrar possibilidades de mediação para uma sociedade mais justa;
- Pensar formas de viabilizar a articulação inter-institucional;
- Trazer à tona as questões sociais decorrentes das situações vivenciadas de violência e vulnerabilidade;
- Estimular a fala e a escuta, buscando desenvolver valores de paciência e respeito;
- Trazer informações referentes à Cannabis, sua legalização e uso medicinal, contextualizando a realidade brasileira e de outros países;
- Fazer referência a outras plantas que possuem propriedades medicinais e estimular o interesse pela saúde.

Em termos construção de identidade, verificamos que facilmente os adolescentes se identificam com a figura do “bandido”, não obstante a legislação brasileira e os documentos de referência tenham todo um cuidado na linguagem oficial para não marcar a juventude com traços criminalistas, utilizando o termo “jovem em conflito com a lei”. Partindo deste núcleo identitário para a construção da ZDP, buscamos integrar as imagens da cultura visual de violência e guerra, símbolos de força e enfrentamento, com valores mais positivos para a vida, encontrando a figura do Guerreiro Samurai, que traz conteúdo de luta, guerra, artes marciais, associados a um forte código de conduta moral. O desdobramento desta figura em conteúdos pode inspirar reflexões que apontem para uma nova percepção de mundo no tocante ao pertencimento, poder e responsabilidade, garantia de sustento através da prática de algo com maestria, do uso das habilidades para o bem.

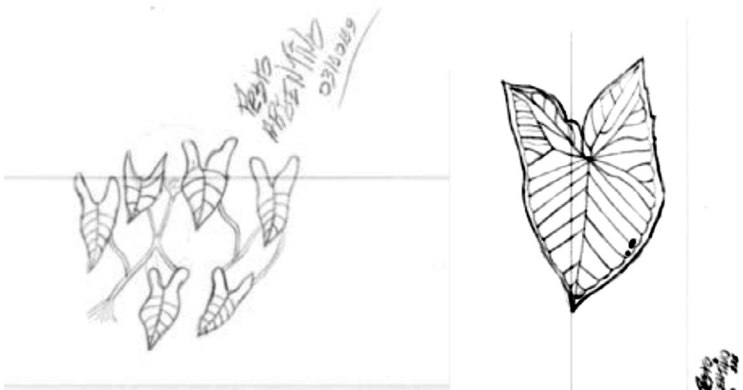
Quadro I: Os sete princípios samurais.

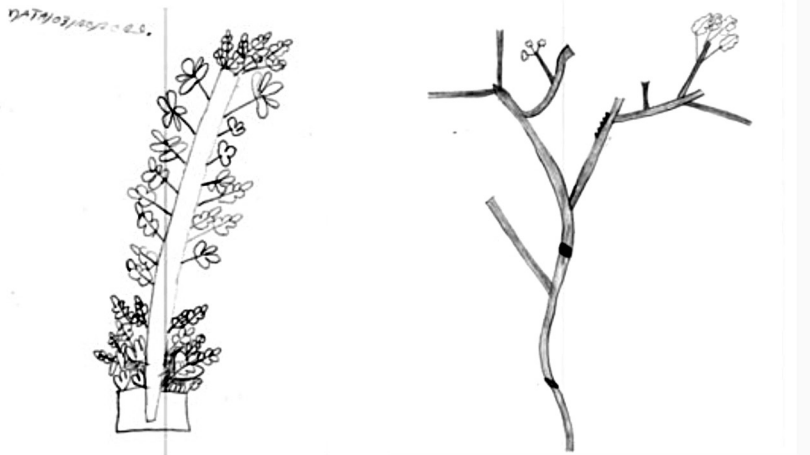
- 義 Gi – Justiça, Retidão e Honestidade. Seja honesto em todas as suas relações.
- 勇 Yuu – Coragem, Bravura heróica.
- 仁 Jin – Compaixão, Benevolência.
- 礼 Rei – Respeito, Polidez e Cortesia.
- 誠 Makoto – Honestidade, sinceridade absoluta.
- 名誉 Meiyo – Honra, Glória.
- 忠 Chuu – Dever e Lealdade.

A partir destes desdobramentos elaboramos material didático para onze atividades, que trabalharam interpretação de texto, habilidades matemáticas, desenho, colagem e escrita. As atividades foram aplicadas durante encontros com três a seis alunos, e eram feitas de forma dialogada. Alguns adolescentes apresentavam dificuldades de leitura básica e escrita, necessitando de auxílio em tempo integral. Foi possível desenvolver conversas aprofundadas sobre aspectos da realidade social e da vida pessoal dos adolescentes durante os encontros.

Outra ZDP identificada está relacionada a conhecimentos botânicos. Partindo do interesse dos alunos em desenhar folhas, realizamos uma exploração botânica com as plantas existentes na Unidade. Isto foi feito da seguinte forma: coletei algumas folhas e dispus na mesa que usamos para as aulas, e pedi que cada adolescente escolhesse uma para desenhar. Depois, circulamos pela área externa, onde eles deveriam encontrar as plantas de origem das folhas, e fazer novamente o desenho de observação, agora da planta inteira. Eis alguns resultados:

Figuras 5 e 6: Desenho de observação da planta de origem e da folha individual, respectivamente.



Figuras 7 e 8: Desenho de observação de plantas viventes na UST2.

5. Considerações finais

No artigo foram apresentadas tentativas de aproximação e compreensão da realidade de adolescentes inseridos em contexto infracional e em cumprimento de medida socioeducativa no DF. Ressaltamos a importância do fortalecimento do esforço conjunto entre os profissionais das unidades: as especialistas técnicas, agentes socioeducativos, diretores, assessores etc. Na verdade, a socioeducação só acontece verdadeiramente quando há a integração destas áreas, da mesma forma em que a cultura visual opera de forma integrativa com as demais dimensões do contexto social. É muito importante compreender as contingências da comunidade socioeducativa, entendendo por isto os profissionais acima mencionados, os adolescentes e suas famílias. Enxergamos a arte como uma ferramenta poderosa, que através de diferentes linguagens, permite a expressão de uma identidade que está em pleno desenvolvimento.

A partir desta pesquisa, poderão ser abordados diversos aspectos, em estudos mais aprofundados e detalhados, tais como: a formação da identidade visual/estética dos adolescentes a partir da perspectiva deles; a formação da identidade visual/estética dos profissionais socioeducativos e como interpretam as manifestações artísticas dos adolescentes e como esta interpretação interfere no próprio trabalho e na ação pedagógica; a importância dos diferentes eixos de atuação dentro das unidades: a inclusão *real* do trabalho das/os especialistas de artes como figuras essenciais no processo socioeducativo, e não apenas

como uma “distração”; a infraestrutura das unidades e o andamento atual do apoio do Estado nessas questões.

Estamos em constante aprendizado e reconstrução de ideias, e ao nos colocarmos nessa posição curiosa e investigativa podemos criar vários caminhos, projetos, propostas e encontros que visam ao crescimento e evolução do atendimento prestado a todos esses adolescentes. A principal mudança social que este instrumento visa promover é a visão dos adultos acerca dos adolescentes. Olhar para a obra criativa de cada indivíduo, e perceber nela o que há além da forma no papel, é um portal para a conexão humana entre as vidas que atuam no socioeducativo. Esperamos lançar sementes para o fortalecimento da modalidade artística na socioeducação.

6. Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana*. Estudos de Psicologia I Campinas I 31(4) I 595-604 I outubro - dezembro 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3BOJWbD>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Governo Federal, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3q7QTkI>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Governo Federal, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3rHgYWe>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- BRASIL. DECRETO No 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990 - Promulga a convenção sobre os direitos das crianças. Disponível em: <https://bit.ly/3BENT1a>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- CODEPLAN. Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa do Distrito Federal. Brasília, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3BWBWVS>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- FRANZ, Teresinha Sueli. Instrumento de Mediação e Análise Crítica de uma Imagem. Revista Digital Art& - ISSN 1806-2962 - Ano IV - Número 06 - Outubro de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3wnlyvh>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HERNÁNDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? Educação & Realidade v. 30, n. 2. UFRGS, 2005.
- PAES, Paulo Cesar Duarte. Educação de adolescentes privados de liberdade: uma abordagem vigotskiana. Inter-Ação, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 253-268, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3mJLazn>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- REVISTA SUPERINTERESSANTE. Uma Breve História dos Samurais. Disponível em: <https://bit.ly/3whRbGD>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA, Codeplan. Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal. Brasília, 2013.
- SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA. Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. Projeto Político Pedagógico das medidas socioeducativas no Distrito Federal: semiliberdade. Brasília, 2013.

- SANTOS, Antônio Bispo dos. Nêgo Bispo: vida, memória e aprendizado quilombola. Itaú Cultural: YouTube, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3wdEbSp>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- TJDFT - 1ª Vara da infância e da Juventude do Distrito Federal; Seção de Medidas Socioeducativas - SEMSE. A violência policial na voz dos adolescentes em conflito com a lei. Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3laOvqE>. Acesso em: 29 jul. 2021.

Narrativas que permeiam o sistema socioeducativo

Análise de discursos de adolescentes privados de liberdade sobre a execução das medidas socioeducativas

Giovana Hilberath Moreira¹
Gabriella de Oliveira Machado²
Fernanda Bordignon Luiz³

Resumo: Aos adolescentes autores de atos infracionais são aplicadas medidas que podem incluir a privação de liberdade em estabelecimento socioeducativo. Ainda que do ponto de vista normativo as medidas foquem a ressocialização em detrimento da punição, a própria natureza da medida de privação de liberdade, ao restringir o contato do adolescente com o mundo, pode ser caracterizada como um tipo de punição. A forma como o adolescente percebe a medida socioeducativa é afetada pelas características da medida em si, da sua história e da relação com o meio, sendo essa relação também permeada pelo discurso de outros agentes, como a mídia e a população em geral. Para investigar como esses discursos estão presentes na percepção dos adolescentes sobre o sistema, o trabalho objetivou analisar narrativas de adolescentes privados de liberdade em relação à execução das medidas socioeducativas. A análise foi elaborada a partir de relatos de intervenções realizadas pelo Projeto Guiar, com adolescentes cumprindo medida socioeducativa em instituições de internação e semiliberdade do Sul do Brasil. O discurso dos jovens foi analisado com base em categorias de análise de discurso de Fou-

¹ Universidade Positivo; Projeto Guiar; graduanda em Psicologia; E-mail: gihilberath@hotmail.com

² Universidade Positivo; Projeto Guiar; graduanda em Psicologia; E-mail: gabi_olima@hotmail.com

³ Universidade de São Paulo; Projeto Guiar; doutoranda em Psicologia Experimental; E-mail: fernandabordignon.psi@gmail.com

cault, a partir de enunciados produzidos dentro de uma determinada posição histórica, variáveis, signos e condições ideológicas que o integram. Relatos como “esse sistema está mais para *sociopunição* do que socioeducação” foram analisados a partir da proposta de interrogar a linguagem e sua materialidade e revelaram aspectos relacionados a punição, culpabilização e revolta como produtos do contexto de execução das medidas socioeducativas.

Palavras-chave: Socioeducação; Medidas socioeducativas; Punição; Adolescentes em conflito com a lei; Análise do discurso.

1. Introdução

1.1. Contextualização histórica

O termo socioeducação foi apresentado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) com o intuito de romper com a lógica punitivista, tutelar e de criminalização da pobreza, presente até então no Código de Menores (1979). O ECA contempla a organização estrutural e diretrizes para o funcionamento das instituições de atendimento, mas nele também existem lacunas sobre o objetivo da socioeducação, dificultando a sua materialização em intervenções consistentes e promotoras do desenvolvimento dos adolescentes (BISINOTO *et al.*, 2015). Soma-se a isso a propagação de discursos estigmatizantes sobre a responsabilização de adolescentes em conflito com a lei pela mídia, sociedade e política (BUDÓ; CAPPI, 2018). A fim de compreender como as narrativas e problemáticas que permeiam a socioeducação impactam nas intervenções realizadas com essa população, foi objetivo deste estudo analisar os discursos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas acerca do contexto em que estão inseridos, caracterizando suas percepções sobre o sistema socioeducativo.

Com base na perspectiva de um sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, a socioeducação configura-se como um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos (BISINOTO *et al.*, 2015). Com isso, o termo socioeducação foi apresentado transformando as “medidas” prescritas aos “menores infratores” em “medidas socioeducativas” impostas a adolescentes (de 12 a 18 anos incompletos) em conflito com a lei. Desse modo, as medidas socioeducativas devem ser pautadas em ressaltar o caráter pedagógico, a partir de uma compreensão do adolescente como pessoa

em desenvolvimento, da capacidade em cumpri-las e da gravidade do ato (BRASIL, 1990). Apesar dos avanços do ECA, foi com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006) que houve uma delimitação maior sobre a execução das medidas socioeducativas, com o objetivo de superar o assistencialismo e a repressão no atendimento aos adolescentes (BONATTO; FONSECA, 2020). O ato infracional é descrito conforme o Art. 3 do ECA (BRASIL, 1990), como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Ao adolescente que comete um ato infracional, são previstas seis medidas socioeducativas, conforme o Art. 112 (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional). A implementação do ECA em território nacional foi um importante marco constitucional por atribuir responsabilidades às instituições familiares, públicas e comunitárias a fim de garantir os direitos inerentes das crianças e adolescentes do país (BISINOTO *et al.*, 2015).

Ao avaliarmos o contexto e historicidade da socioeducação, são identificadas ambiguidades estruturais, produtos de um sistema capitalista que enxerga como estratégia a formação de sujeitos acríticos e entende a responsabilidade como um fenômeno puramente individual, e não como parte de uma construção social e histórica em constante movimento (BONATTO; FONSECA, 2020). Nesse sentido, vários estudos têm apontado para a prevalência de práticas coercitivas e discursos moralizantes dentro do contexto das medidas socioeducativas, sendo destacado pelos pesquisadores consequências como o fortalecimento da concepção de medida socioeducativa como forma de punição, contraditoriamente ao caráter socioeducativo que é defendido na legislação (BONATTO; FONSECA, 2020). Dessa forma, apesar dos avanços legais no sentido de modificações nas sanções aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais, culminando em medidas cujos objetivos ultrapassam a ideia de punição, as orientações técnicas para aplicação das medidas parecem insuficientes e ambíguas, impossibilitando que a proteção integral e garantia de direitos seja implementada de fato.

1.2. Quem são os adolescentes em conflito com a lei?

Condições socioeconômicas desfavoráveis, contexto social violento, educação precária, entre outros fatores, são determinantes que con-

tribuem para que parcela expressiva dos jovens esteja mais vulnerável à violência e à “delinquência”, sendo simultaneamente perpetradores e vítimas (CONSTANTINO; ARÊAS; RIBEIRO, 2017). Em 2019, a Fundação Abrinq lançou a sexta edição do “Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil”⁴ e os principais indicadores abordados no relatório apontam que 9,4 milhões de crianças de 0 a 14 anos vivem em situação de extrema pobreza (renda per capita mensal inferior ou igual a um quarto de salário-mínimo). No mesmo relatório, também foi exposto que 11,7 mil crianças e adolescentes foram vítimas de homicídios em 2017. Os adolescentes são, portanto, mais vítimas da violência do que autores de atos infracionais violentos, sendo marcados pela violência institucionalizada, pelos mecanismos de manutenção das estruturas de poder e pela ausência da intervenção estatal (LEAL; MACEDO, 2017).

Sobre o processo educativo dessa população, o Censo do Sistema Único da Assistência Social⁵, de 2017, evidenciou que dos 2.577 Centros de Referência Especializado de Assistência Social — CREAS do Brasil, que atendiam 19.873 adolescentes em Liberdade Assistida, somente 1.850 foram efetivamente encaminhados à escola. Com o baixo nível de escolaridade, têm-se consequências na inserção ao mercado de trabalho, em que muitos adolescentes não são considerados aptos a ocuparem altos postos de trabalho, sendo comum estarem em ocupações pouco valorizadas socialmente (SILVA *et al.*, 2016). Tendo em vista os aspectos explorados nesta seção, são inúmeras as vulnerabilidades nas quais essa população está submetida, marcadas pela falha do Estado ao demonstrar incapacidade em prevenir e proteger violações dos direitos de crianças e adolescentes, o que consequentemente acaba por agravar o processo de marginalização (GARCIA; PEREIRA, 2014).

1.3. Adolescentes em conflito com a lei e o discurso populista e midiático

Apesar dos novos fundamentos previstos no ECA e outras diretrizes que tratam da socioeducação, a literatura indica que, ideologicamente, ainda há uma predominância de práticas e representações de criminalização dos adolescentes, acentuadas e enfatizadas pela mídia (ANDI, 2012). Nesse cenário, a imprensa pode ser entendida como um instrumento capaz de moldar os debates de temas da agenda so-

⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/3mKvZ8V>>. Acesso em: 6 ago. 2021.

⁵ Disponível em: <<https://bit.ly/3whux0Z>>. Acesso em 6 ago. 2021.

cial, afetando tanto os assuntos que o público vai pensar, quanto como se posicionam diante deles (ANDI, 2013). Ao examinar a literatura que investigou como as grandes mídias retratam essa população, nos deparamos com coberturas jornalísticas que relacionam os adolescentes especialmente à violência e segurança pública do país (ANDI, 2012). No entanto, os dados apontam que a maioria dos atos infracionais não são contra a vida, demonstrando a prevalência de ações contra o patrimônio (62,8%), sendo o roubo (34,7%) e o furto (22%) as modalidades mais recorrentes (ILANUD, 2007). Ou seja, no conjunto das infrações, os adolescentes cometem menos crimes violentos, mas são justamente a estes que são intimamente relacionados nas mídias tradicionais e no imaginário da população.

Ao tratar sobre a responsabilização, a imprensa reproduz preconceitos que fortalecem o discurso da punição em detrimento da ressocialização e o enfoque acaba sendo o adolescente como uma ameaça à ordem da sociedade civil em vez de retratar a importância da garantia dos direitos desses adolescentes e quais os papéis que cabem ao sistema (ANDI, 2012). De acordo com a literatura (BUDÓ; CAPPI, 2018), a suposta impunidade dos jovens é um dos principais argumentos utilizados no debate sobre a redução da maioridade penal, contudo, os dados da Pesquisa do Levantamento Anual do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) em 2017, indica o total de 26.109 adolescentes em cumprimento de medida, sendo 17.811 em internação (68,2%).

Alguns relatórios de inspeção às unidades de internação, elaborados em 2006, examinaram que violações como castigos físicos, afastamento do convívio social, sanções coletivas e insalubridades são muito frequentes, embora não tanto retratadas nas mídias (ANDI, 2012). Ou seja, vale destacar que os argumentos que partem do pressuposto de que não há punição para o adolescente que comete um ato infracional no Brasil parecem estar equivocados. Dessa forma, as tendências expostas nos noticiários podem ser reducionistas ao negligenciar debates sobre o sistema socioeducativo, ao catalisar o medo coletivo e o clamor pela redução da idade penal e ao priorizar uma perspectiva individual, construindo a ideia de que a solução para essa problemática social tão complexa se restringe à repressão dos jovens, resultando em um populismo penal midiático⁶. Como isso impacta a percepção dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa?

⁶ Segundo Filho e Costa (2019), o populismo penal midiático vem sendo definido não apenas como um discurso, mas como uma prática punitiva em que a midiaticização da violência cons-

2. Análise do discurso de adolescentes em conflito com a lei

Passados mais de trinta anos de aprovação do ECA, ainda existe a dificuldade em delimitar os procedimentos de execução das medidas, falta de fiscalização, influência da mídia com discursos punitivistas, escassez de equipamentos que garantam os direitos efetivos dos adolescentes, que permite que práticas punitivas sejam travestidas de socioeducativas (BONATTO; FONSECA, 2020). Dessa forma, uma alternativa para verificar como são executadas as medidas socioeducativas é escutar as demandas e avaliação de quem vive o sistema “na pele”. Para tanto, neste estudo foram analisados discursos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e internação sobre a execução das medidas.

O discurso pode ser entendido como uma produção coletiva e histórica, ou seja, não é metafísico e constituído *a priori*, mas sim seguindo relações e saberes já estabelecidos pela história. Dessa forma, não pode ser compreendido isoladamente e assim se torna um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2000). Diante disso, Foucault (2000) coloca a problematização da exterioridade e materialidade de um determinado enunciado, buscando investigar quais são as regras da sua aparição, qual a relação que mantém com quem o enuncia, ao que se refere e em que lugar da história ele aparece. Dessa forma, fazer uma análise do discurso implica no exercício da função de compreender a posição-sujeito a ser analisada, interrogando a linguagem para entender quais são os aspectos históricos, sociais e ideológicos que determinam sua produção (FOUCAULT, 2000). Quais aspectos dos discursos que permeiam a socioeducação se relacionam com o que é produzido pela mídia e no cotidiano popular? Como esses elementos aparecem no discurso dos adolescentes em privação de liberdade sobre a execução das medidas socioeducativas? Essas perguntas foram norteadoras para a realização das análises.

Os discursos dos adolescentes utilizados neste estudo foram apresentados em intervenções de grupos realizadas com os socioeducandos em 2019 e 2020, em uma casa de semiliberdade e em uma unidade de internação, respectivamente, ambas localizadas no sul do Brasil. Essas intervenções foram realizadas pelo Projeto Guiar: grupo de estudos e de intervenção com adolescentes cumprindo medida

trói uma falsa realidade de soluções imediatistas para problemas complexos. O resultado disso é a difusão da sensação de insegurança popular e estímulo ao clamor por maior rigor penal e repressões mais severas.

socioeducativa e egressos do sistema. Os encontros na casa de semiliberdade ocorreram de abril a novembro de 2019, realizados em uma sala de atividades da instituição, coordenados por três integrantes do Projeto Guiar e com participação de cerca de 52 adolescentes ao longo do ano. O número expressivo de participantes se explica pela rotatividade institucional, com as desinternações e ingressos de novos adolescentes ao longo do ano. Na unidade de internação, os encontros ocorreram de abril a junho de 2020, coordenados por duas integrantes do Projeto Guiar e com participação de um total de 24 adolescentes ao longo do semestre, na modalidade *online* pela plataforma Google Hangouts. Foram selecionados os discursos que diziam respeito à responsabilização e ao sistema socioeducativo no geral. Após a seleção, os discursos foram separados em três categorias: responsabilização no discurso popular, aproximação das medidas socioeducativas ao sistema penal adulto e ocorrência de punição nas medidas socioeducativas.

3. Resultados e discussão

Foram selecionados nove discursos apresentados por oito adolescentes, presentes em relatórios de intervenção produzidos por integrantes (alunos de graduação em Psicologia) do Projeto Guiar. A cada discurso apresentado foram atribuídas as iniciais dos adolescentes que os produziram, bem como o ano em que a intervenção ocorreu. As falas destacadas foram categorizadas em três seções e apresentadas nas tabelas 1, 2 e 3 a seguir.

Categoria 1: Responsabilização no discurso popular.

Tabela 1: Discursos dos adolescentes sobre a responsabilização no discurso popular.

| N | Discurso |
|---|---|
| 1 | <i>“As pessoas teriam mais medo de cometer crimes sabendo da consequência” (sobre a pena de morte) (M, 2019)</i> |
| 2 | <i>“Seria melhor a construção de mais presídios” (M, 2019)</i> |
| 3 | <i>“Você não pode dirigir porque você não tem consciência, você não pode ir ao cinema assistir um filme porque não tem consciência, você não pode beber porque não tem consciência, mas se você mata alguém, o juiz te manda pro CENSE porque você já tem consciência do que fez” (L, 2019)</i> |

Fonte: As autoras.

Ao analisar os dois primeiros discursos sobre a pena de morte e construção de mais presídios proferidos pelo adolescente M, (apresentados na tabela 1), destaca-se sua posição-sujeito como adolescente que está institucionalizado defendendo a institucionalização de mais pessoas como forma de responsabilização e diminuição da criminalidade. De acordo com Foucault (2000), a função do discurso não é a de descrever a realidade a partir da correspondência entre fatos e palavras, mas sim de construir significados e representações, que além de descrever o mundo, o constroem. Com base nisso, podemos avaliar que o enunciado produzido pelo adolescente não busca descrever a realidade concreta, evidenciada pelos dados que afirmam que a correlação entre o agravamento de penas e mais encarceramentos não produz a diminuição da criminalidade, pelo contrário, quanto mais o Estado investe em aparelhamento de sistemas de punição, mais se amplia o número de encarcerados e pouco reflexo se obtém na redução da violência (MENEZES, 2011).

Como abordado anteriormente, existe no Brasil uma interação entre discursos políticos e discursos provenientes de veículos de comunicação tradicionais, fazendo com que a mídia e a política argumentem ambiguidades na compreensão dos problemas relativos aos crimes e atos infracionais, de forma a contribuir com discursos que clamam pela ampliação das redes de controle punitivo (BUDÓ; CAPPI, 2018). Tais discursos circulam nas principais instituições sociais, como a escola, a Igreja, família, meios de comunicação, instâncias formais e agências do sistema penal (BUDÓ; CAPPI, 2018). Dessa forma, ao avaliar a posição-sujeito, a historicidade e o conteúdo expresso no discurso do adolescente, é possível questionar sobre a reprodução de um discurso que é proferido popularmente e que contribui para a construção da forma com que os sujeitos enxergam a realidade e a si próprios.

Adolescentes em conflito com a lei são comumente associados a uma categoria perigosa, como responsáveis pelo aumento da insegurança do país, e as respostas diante disso geralmente reforçam as ideias punitivas e de maior controle do Estado. Assim, surge a noção de “responsabilização do menor”, reduzida conceitualmente a uma mera consequência da lógica da dureza da pena (BUDÓ; CAPPI, 2018). Em contrapartida a esse discurso, a adolescência é comumente associada a uma fase do desenvolvimento em que as ações e atitudes tomadas de forma individual precisam ser tuteladas por terceiros, ou seja, a responsabilização recai para outras instâncias sociais (família, escola etc.) justamente por serem considerados sujeitos em desenvolvimento

e, portanto, com a consciência ainda em construção, configurando a existência de duas adolescências distintas pela classe (SALLES, 2005). Tal contradição sobre a ideia de responsabilização é apontada pelo adolescente no terceiro discurso. É importante destacar que a história não considera um elemento discursivo sem definir as séries as quais ele faz parte, sem especificar as condições das quais ele depende e sem questionar suas influências, variações e inflexões, é o que permite circunscrever o “lugar” que quem enuncia ocupa nesses acontecimentos e quais as condições da sua aparição (FOUCAULT, 2000). Diante disso, o discurso do adolescente L. sobre a responsabilização parece ter como função a exposição de uma contradição material presente no discurso popular, sob a posição que ocupa na sociedade (adolescente, sujeito consciente), sua vivência (privação de liberdade) e os discursos que a ele estão direcionados (punição como forma de responsabilização), se colocando como integrante de uma formação discursiva ambígua determinada por terceiros de maior influência (mídia, sociedade, juízes).

Categoria 2: Aproximação das medidas socioeducativas ao sistema penal adulto.

Tabela 2: Discursos dos adolescentes sobre a aproximação das medidas socioeducativas ao sistema penal adulto.

| N | Discurso |
|---|--|
| 4 | <i>“A gente já cumpre né, estamos presos igual os adultos” (sobre a “impunidade” dos adolescentes autores de atos infracionais) (L, 2019).</i> |
| 5 | <i>“Na cadeia é uma bosta, sempre uma merda” (R, 2019).</i> |

Fonte: As autoras.

Mesmo com a tentativa de romper com a lógica punitiva e o direcionamento de caráter progressista com o advento do ECA e com a implementação das medidas socioeducativas, os discursos apresentados pelos adolescentes L e R na tabela 2 ainda parecem evidenciar a aproximação do sistema socioeducativo com a operacionalidade do sistema carcerário. Ao analisar a historicidade e contexto dos percursos da socioeducação no Brasil, tal aproximação pode estar relacionada ao discurso midiático e político associado a redução da maioria penal a partir de uma leitura da insegurança, que confere um papel significativo à delinquência juvenil, enfatiza a necessidade de punir, como adultos, os jovens autores de atos infracionais. Assim, fica evidente como os aparatos da justiça juvenil foram colonizados pela ra-

cionalidade do direito penal adulto, dessa forma, a mesma concepção retributiva que aplicamos aos adultos, esperamos (e cobramos) que sejam aplicadas aos adolescentes (SOUZA, 2019).

De acordo com a análise do discurso proposta por Foucault (2000), ao ocupar (ou no caso, ser colocado) em determinada posição histórica, os sujeitos formulam determinados tipos de enunciados, então, entendemos que sua posição define os gestos, comportamentos, circunstâncias e todo o conjunto de signos e significantes que acompanham e integram o discurso. Partindo desse pressuposto, destaca-se na fala dos adolescentes significantes para se referir a suas realidades, como “presos” e “cadeia”, que remetem a esfera do sistema carcerário adulto. Dessa forma, é importante refletir sobre quais são os elementos estruturais do sistema e quais as condições de existência nesse espaço que fazem com que a posição que esses adolescentes estão ocupando historicamente esteja sendo relacionado por eles mesmos ao sistema penal adulto, e não as medidas de caráter pedagógico e de proteção social que deveriam ser direcionadas e garantidas ao público juvenil.

Categoria 3: Ocorrência de punição nas medidas socioeducativas.

Tabela 3: Discursos dos adolescentes sobre a punição nas medidas socioeducativas.

| N | Discurso |
|---|---|
| 6 | <i>“Esse sistema tá mais pra sociopunição do que socioeducação” (G, 2019).</i> |
| 7 | <i>“Lá (na internação provisória) os agentes davam murros na gente” (A, 2020).</i> |
| 8 | <i>Sobre o motivo dos agentes tratarem eles dessa forma: “eles acham que tão dando uma lição na gente, mas isso não muda nada” (J, 2020).</i> |
| 9 | <i>“Minha vontade era tacar fogo (na instituição) para que nenhum outro adolescente passe por isso” (M, 2019).</i> |

Fonte: As autoras.

Com o primeiro discurso exposto na tabela 3, podemos partir do entendimento de que, na percepção do adolescente G, parece haver um prevalectimento das práticas punitivas às práticas pedagógicas no sistema socioeducativo, como temos discutido até agora. O enunciado do primeiro adolescente sobre o sistema e a troca do termo “educação” por “punição”, aponta a contradição que corrobora com os estudos citados que questionam sobre o abismo entre o que está previsto nas legislações e o que de fato está sendo executado nas medidas. Sobre os discursos que carregam denúncias de violência por parte do aparato

legal que deveria fornecer condições de caráter educacional e protetor, parece existir a exposição do próprio adolescente sobre uma falha no sistema que envolve a intenção de quem aplica as sanções e os resultados que produzem. Portanto, cabe questionar, se essas práticas não servem aos adolescentes, a quem elas servem?

Pode-se interpretar esse último discurso como um subproduto dos mecanismos de punição, em que a revolta se caracteriza pelo contra-ataque ao agente de controle, em que emerge a tentativa de se livrar do controle aversivo (SKINNER, 1998), nesse caso, as instituições de privação de liberdade. No campo social existem múltiplas forças que buscam impor sua hegemonia e quando elas se opõem reciprocamente, podemos analisar o crime ou contravenção penal como a volta fatal e a revolta do que é reprimido: as pequenas ilegalidades produzidas pelas instituições não são margens necessárias da sociedade, porém, onde há poder, hegemonia e dominação, encontraremos elementos discursivos de contrapoder, resistência e sublevação. Dessa forma, a indisciplina e a ilegalidade, como a possibilidade de atear fogo na instituição, se erguem como direito e possibilidade do exercício mesmo da liberdade (FOUCAULT, 1999).

4. Considerações finais

Os discursos analisados neste estudo viabilizam questionar se houve uma ruptura com a criminalização da pobreza, a repressão nos atendimentos e superação do assistencialismo até então presente no Código de Menores. Essas análises corroboram para um entendimento da socioeducação como dispositivo de poder disciplinar que organiza a vida em sociedade e produz o sujeito delinquente, conversando com a teoria Foucault (1999), que expõe a intencionalidade no “fracasso” das prisões, na redução da criminalidade. Estariam, então, as unidades socioeducativas de privação de liberdade, em conjunto com produções midiáticas e discursos populares, contribuindo também para a produção da delinquência?

A consequência do discurso populista penal midiático que permeia a socioeducação é a manutenção das estruturas de poder e dominação, levando à perseguição dos grupos sociais subalternizados. Se tal discurso promove a desigualdade social, é porque ele favorece os interesses dos grupos dominantes em detrimento dos interesses dos grupos não dominantes, principalmente por estes não terem o mesmo acesso ao discurso público (VAN DIJK, 1993). Desse modo,

olhar para o discurso de quem não está na posição de dominação é essencial para entender como as estruturas de poder contribuem em como esses sujeitos enxergam a realidade e a si próprios. A partir da proposta de interrogar a linguagem e a materialidade do discurso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, revelou-se aspectos relacionados a punição, culpabilização e revolta como produtos do contexto da execução das medidas. Dessa forma, entendemos que colocar também o discurso de quem vive o sistema na pele em foco, permite uma maior compreensão sobre as condições estruturais, aspectos históricos, sociais e ideológicos que determinam sua produção (FERNANDES, 2007) e a partir disso, caracterizar as limitações, contradições e direcionamentos que as atuações profissionais devem estar voltadas para garantir que as contribuições e avanços trazidos no papel também ocorram na prática.

5. Referências

- ANDI. *Como os jornais brasileiros abordam as temáticas relacionadas aos adolescentes em conflito com a lei?* Brasília: ANDI – Comunicação e Direitos e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.
- BISINOTO, C; BRIGITTE O. O; ARRAES, J; YOSHII GALLI, C; GALLI DE AMORIM, G; ALVES DE SOUZA STEMLER, L. *Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo*. Psicologia em Estudo, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.
- BRASIL. LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2017. Brasília: *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*, 2019.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília, DF: CONANDA 2006.
- BONALUME, B. C.; JACINTO, A. G. *O circuito da violência no sistema socioeducativo: do mito à falácia da socioeducação*. Argumentum, v. 12, n. 3, p. 181–194, 2020.
- BONATTO, V. P.; FONSECA, D. C. *Socioeducação: entre a sanção e a proteção*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 36, 2020.
- BUDÓ, M. N.; CAPPI, R. *Punir os jovens: a centralidade do castigo nos discursos midiáticos e parlamentares sobre o ato infracional*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- CONSTANTINO, P.; ARÊAS, N.; RIBEIRO, D. *Violadores, Violentados e Violados: a propósito de adolescentes em conflito com a Lei*. In: Minayo MC, Assis SG. *Novas e Velhas Faces da Violência no Século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 427-444, 2017.
- FERNANDES, C. A. *A análise do discurso*. (2nd ed.). São Carlos: Claraluz, 2007.
- FILHO, P. D. S. H.; COSTA, A. D. A. *Populismo penal midiático: exploração midiática da criminalidade e a espetacularização do crime*. REBESP v. 12, n. 1 2019.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Layola, 2000.

- GARCIA, J; PEREIRA, P. *Somos todos infratores*. O Social em Questão: Rio de Janeiro, v. 18, n. 31, p. 137-162, 2014.
- ILANUD. *Mapeamento Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*, 2006. Brasil: 2007.
- LEAL, D., M.; MACEDO, J., P. *A Penalização da Miséria no Brasil: os adolescentes “em conflito com a lei”*. Textos & Contextos: Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 128-141. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.
- MENEZES, W. F. *Violência, punição e os dilemas da ressocialização: uma análise do sistema penitenciário do estado de são paulo (2000-2010)*. Revista LEVS/UNESP-Marília, v. 8, 2011.
- RIBEIRO, I. G. S; BENELLI, S. J. *Jovens negros em conflito com a lei e o racismo de Estado*. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos: Bauru, v. 5, n. 1, p. 245-262, 2017.
- SALLES, L. M. F. *Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos*. Estud. psicol. (Campinas) 22 (1). Mar 2005.
- SANTIBANEZ, D. A. C. de S.; FRATTARI, N. F.; OLIVEIRA, D. D. *As narrativas do medo e a criminalização da juventude: o discurso punitivo contra adolescentes em conflito com a lei*. Revista Inter Ação, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 307–325, 2015.
- SANTOS, I. A. A. *Direitos humanos e as práticas de racismo*. Brasília: Edições Câmara, 2015.
- SILVA, J. L. D; OLIVEIRA, W. A. D; BONO, E. L; DIB, M. A; BAZON, M. R; SILVA, M. A. I. *Associações entre bullying escolar e conduta infracional: revisão sistemática de estudos longitudinais*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 32, n. 1, p. 81-90, 2016.
- SOUZA, F. S. V. *Entre leis, práticas e discursos: justiça juvenil e recrudescimento penal*. (Monografia digital). 292 p. ISBN - 978-85-99216-61-3. São Paulo: IBCCRIM, 2019.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VAN DIJK, T. *Principles of critical discourse analysis*. Discourse and Society, v. 4, n. 2, p. 249- 283, 1993.
- SOUZA, F. S. V. *Entre leis, práticas e discursos: justiça juvenil e recrudescimento penal*. São Paulo: IBCCRIM, 2019.

Efeitos da coordenação de grupos realizada por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade

Renata Teixeira Parapinski¹
Marina Abagge Greca²
Fernanda Bordignon Luiz³

Resumo: A atuação da Psicologia deve ser orientada pelas necessidades sociais dos indivíduos e de sua comunidade. Nesse sentido, o repertório da população atendida e as condições que vivenciam são orientadores para a atuação profissional e não técnicas da área, que são apenas meios para desenvolver comportamentos de valor. Adolescentes em conflito com a lei estão expostos a condições de vulnerabilidade que podem ser minimizadas por meio de intervenções que visem a promoção de comportamentos relevantes. Diante do baixo engajamento de adolescentes no grupo de Psicologia em uma unidade de semiliberdade, foi objetivo desenvolver o protagonismo de adolescentes por meio de coordenação de grupo realizada por eles próprios. Participaram dessa atividade 11 jovens. Foi proposta uma troca de papéis, sendo que dois adolescentes por vez coordenaram o grupo com objetivos claros, orientados pelas coordenadoras do grupo de Psicologia. Como resultado houve maior participação dos adolescentes, que se voluntariaram para coordenar novamente. Foi proposto que outros adolescentes coordenassem encontros em uma universidade com estudantes de Psicologia. Para tanto,

¹ UFPR e Projeto Guiar, Mestranda em Psicologia, E-mail: reenata_t@hotmail.com

² PUC-PR e Projeto Guiar, Pós-graduanda em Direitos Humanos, E-mail: greccamarina@gmail.com

³ USP e Projeto Guiar, Doutoranda em Psicologia Experimental, E-mail: fernandabordignon.psi@gmail.com

os adolescentes receberam orientação para propor objetivos e desenvolver atividades. Ainda que tenham encontrado desafios, os adolescentes descreveram gostar da atuação. Foi identificado como efeito da troca de papéis, que ocorreu por meio da coordenação de grupo pelos adolescentes, o desenvolvimento do protagonismo, aumento do vínculo entre adolescentes e coordenadores, promoção de autonomia, liderança e exposição em diferentes contextos. Também houve maior participação nas intervenções realizadas na semiliberdade. Assim, foi identificado que, a partir da caracterização das necessidades sociais dos adolescentes, podem ser proporcionadas condições para desenvolvimento social e pessoal do adolescente.

Palavras-chave: Intervenção; Coordenação de grupo por adolescentes; Adolescentes em conflito com a lei; Semiliberdade; Protagonismo.

1. Introdução

Coordenar um grupo envolve diferentes habilidades por parte do coordenador e vai além da mera aplicação de técnicas ou dinâmicas (ANDALÓ, 2001). A função de um coordenador de grupo é favorecer o trabalho dos indivíduos com base nos objetivos propostos e avaliar os resultados alcançados (CARNIEL, 2008). O indivíduo que desempenha esse papel deve estar atento à interação entre o grupo, angústias vivenciadas, comunicação verbal e não verbal etc. (LAM, 2010). Ao indivíduo que tem essa função é concedida uma condição de poder (ANDALÓ, 2001) que é diferente dos demais participantes. Cabe ao coordenador, portanto, criar estratégias para valorização do saber dos participantes do grupo. Considerando tal condição de poder vivenciada pelo coordenador e necessidade de habilidades bem desenvolvidas para exercer esse papel, poderia um jovem em conflito com a lei ocupar esse lugar? Uma vez que o grupo tem função de contribuir para que os indivíduos sejam autores de sua própria história (ANDALÓ, 2001), ao identificar o papel de protagonismo como necessidade do público-alvo, jovens em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade foram convidados para serem coordenadores de um grupo de Psicologia. É objetivo deste capítulo caracterizar o desenvolvimento do protagonismo no repertório dos adolescentes por meio da atividade de coordenação de grupo realizada por eles.

Um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e três extensionistas de Psicologia, no papel de coordenadoras, se reuniam semanalmente a fim de elaborar projetos de vida para o futuro. Contudo, havia pouco engajamento e baixa

participação dos adolescentes nas discussões. O que as coordenadoras poderiam fazer diante dessa situação? Será que os adolescentes poderiam ser avaliados como desinteressados por “natureza”? ou havia outras variáveis controlando o que era chamado por “desinteresse”? e como esse comportamento poderia ser manejado? Seria tal comportamento o foco da intervenção? A partir da observação e caracterização das necessidades do grupo, foi possível desenvolver comportamentos relevantes para essa população, como o protagonismo.

1.1. Caracterização da socioeducação

A concepção de socioeducação se originou com a implementação das medidas socioeducativas regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (BRASIL, 1990). Por meio do ECA foi instituída a Doutrina de Proteção Integral, assim crianças e adolescentes são compreendidos como indivíduos em desenvolvimento e sujeitos de direito. A socioeducação envolve o desenvolvimento de práticas profissionais com caráter pedagógico, protetivo e de garantia de direitos aos adolescentes que praticaram um ato infracional e que se encontram, de modo geral, em vulnerabilidade social (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016). Tais práticas estão alinhadas aos objetivos da socioeducação, sendo a reinserção social do adolescente por meio do plano individual de atendimento, sua responsabilização (envolvendo o incentivo a reparação) e desaprovação do comportamento infracional (BRASIL, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa deve ser o aspecto que orienta as intervenções realizadas com essa população.

As medidas socioeducativas podem ser divididas em dois grupos. Um deles trata das medidas não privativas de liberdade, sendo advertência, obrigação de reparar dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. O outro grupo é composto pelas medidas privativas de liberdade, representado pela semiliberdade e internação. A escolha da medida a ser cumprida pelo adolescente que praticou um ato infracional é feita com base na capacidade do adolescente em cumpri-las, as circunstâncias e gravidade do ato infracional (BRASIL, 1990). Na semiliberdade, diferente da medida de internação em que o adolescente pode ser impedido de realizar atividades externas devido a proibição do juiz, existe maior estreitamento de vínculo com a comunidade, tendo em vista que para estudar, por exemplo, o adolescente costuma frequentar escolas do território (MOREIRA *et al.*, 2015).

As medidas socioeducativas representam avanços no tratamento dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. Anteriormente as intervenções do Estado seguiam um modelo de punição para evitar a reincidência do comportamento infracional (COSTA; ASSIS, 2006). Os “menores” (termo utilizado nas legislações anteriores) avaliados como perigosos eram internados em instituições que realizavam práticas coercitivas (ARANTES, 1999; ESPÍNDOLA; SANTOS, 2004). Atualmente as práticas socioeducativas, pautadas no ECA e regulamentadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo [SINASE] (BRASIL, 1990; 2012), buscam a ressocialização dos adolescentes em vez de criminalização. Apesar disso, é identificado na literatura críticas acerca do que as medidas socioeducativas têm produzido como resultado para os adolescentes, tendo em vista que existem problemas com a estrutura das unidades socioeducativas, como superlotação e também reprodução de regras, por parte dos profissionais, que se aproximam do sistema penal (LIMA; SANTOS, 2019). A despeito do que foi proposto ao longo da história no Brasil para o trabalho com os adolescentes em conflito com a lei, os profissionais necessitam estar alinhados ao que é enfatizado no ECA e no SINASE para que as intervenções atendam às necessidades da população com que trabalham e produzam benefícios relevantes.

Em relação a atuação da Psicologia no contexto socioeducativo, é importante destacar que esses profissionais atuam na atividade-fim, que está diretamente relacionada com o objetivo da socioeducação. A produção de benefícios sociais aos adolescentes é o aspecto orientador das atividades realizadas e, para a sua delimitação, necessidades da população atendida devem ser identificadas. Atividades como produção de pareceres e relatórios sobre os adolescentes (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2010) são importantes, embora não definidoras da função desse profissional no contexto socioeducativo, ainda que a realização de tais atividades em detrimento de intervenções diretas com os adolescentes sejam realidade nesse campo atualmente (BISNOTO *et al.*, 2015; ZANELLA, 2011). A Psicologia, como campo de atuação profissional que objetiva identificar necessidades da população e produzir intervenções a partir delas, precisa considerar quais são os comportamentos relevantes para a população que atende, para então definir quais atividades são mais eficazes para desenvolver tais comportamentos.

Conhecer o público que atende é uma das formas de aumentar a probabilidade de que comportamentos relevantes sejam desenvolvidos

por meio de intervenções. Os adolescentes denominados em conflito com a lei são aqueles que cometem um ato infracional entre 12 e 18 anos incompletos (BRASIL, 1990). Essa população está exposta a condições de vida que podem produzir déficits em seu desenvolvimento biopsicossocial (VISOLI; CAMPOS; KOMATSU; BAZON, 2018). Dentre elas, a desigualdade social brasileira, tendo em vista que há privação de oportunidades, moradias impróprias e restrição ao consumo (ASSIS; CONSTANTINO, 2005). Os adolescentes costumam vivenciar situações de exclusão no contexto escolar, não correspondência entre idade e série escolar e desempenho abaixo do esperado (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013; SILVA; BAZON, 2016). Com relação ao contexto familiar, muitos estão expostos a violência e vínculos familiares frágeis (COSTA; ASSIS, 2006). Tais condições orientam os profissionais acerca do que é necessário desenvolver no repertório da população e atuar como fator de proteção para seu desenvolvimento.

Os déficits comportamentais do repertório da população, produzidos pela interação do indivíduo com o ambiente, podem ser minimizados por meio de intervenções que visem a promoção de comportamentos relevantes. Mesmo que os adolescentes estejam em contextos que dificultam seu desenvolvimento e os profissionais, por meio de sua atuação, não consigam alterar todas as condições, é possível reduzir os danos aos quais estão expostos. Tal intervenção é denominada reabilitação, por meio dela os profissionais podem auxiliar no desenvolvimento do repertório de adolescentes e contribuir para que a interação do adolescente com seu contexto possa produzir mais benefícios (BOTOMÉ; STÉDILE, 2015) aos adolescentes e as pessoas com que se relacionam. Para tanto, não basta apenas conhecer a população com quem se trabalha, é preciso caracterizar suas necessidades sociais.

1.2. Caracterização de necessidades sociais

Caracterizar necessidades sociais envolve a identificação de comportamentos relevantes para a população e sua realidade (BOTOMÉ, 1981). Intervenções que são baseadas nas necessidades da população têm maior probabilidade de garantir que a atuação seja orientada por aspectos relevantes para o adolescente e coerentes com as leis propostas (*e.g.*, BRASIL, 1990; 2012). O profissional ao planejar e desenvolver intervenções deve ser guiado por aquilo que é necessário ser produzido e com o que o adolescente terá que lidar em sua comunidade. Envolve, portanto, identificar qual a situação atual e que

resultado deve ser produzido a partir da intervenção (KUBO; BOTO-MÉ, 2001). Kubo e Botomé (2001) caracterizaram etapas básicas que compõem um processo de ensino-aprendizagem (conforme apresentado na tabela 1). Tais etapas podem ser generalizadas para o contexto de intervenção com adolescentes em conflito com a lei, uma vez que as atuações profissionais visam (ou pelo menos deveriam) produzir aprendizagens relevantes ao público-alvo.

Tabela 1: Etapas básicas de comportamentos de profissionais que programam ensino para caracterizar ações que envolvem planejamento e realização de ensino.

| Etapas | O que é considerado ou decidido |
|-----------------------|---|
| 1. Ponto de partida | <i>Com que situações o aprendiz necessitará lidar após “formado”?</i> |
| 2. Decisão | <i>O que deverá resultar de suas ações quando...?</i> |
| 3. Decisão | <i>O que deverá estar apto a fazer para lidar com... E produzir...?</i> |
| 4. Decisão | <i>O que precisará aprender para fazer...?</i> |
| 5. Pesquisa | <i>Que recursos e que repertório já existem?</i> |
| 6. Decisão | <i>Em que seqüências e partes é apropriado dividir e organizar o conjunto?</i> |
| 7. Pesquisa e decisão | <i>Que instrumentos, recursos, ambientes e procedimentos são necessários para...?</i> |
| 8. Decisão | <i>Realização do ensino...</i> |
| 9. Resultado | PROFISSIONAL FORMADO |
| 10. Pesquisa | <i>Avaliação da eficácia do ensino</i> |

Fonte: Kubo e Botomé (2002).

Por meio das etapas 2, 3 e 4 é possível identificar, a partir das necessidades sociais, qual comportamento é relevante de ser desenvolvido. Esse comportamento é denominado comportamento-objetivo, sendo o objetivo final de uma intervenção. Para proposição do objetivo, é definido o que o público-alvo, nesse caso os adolescentes em conflito com a lei, irão desenvolver como repertório comportamental para lidar com a situação-problema ao qual estão expostos, a fim de que modifique a situação em uma direção que promova melhora na situação existente na vida dos indivíduos que vivenciam essas condições caracterizadas (CORTEGOSO; COSER, 2016). Sendo assim, o comportamento-objetivo deve ser orientado pela realidade que o indivíduo faz parte e não apenas pelo contexto de ensino (local em que se desenvolve a intervenção).

A etapa 9, composta pelo resultado “profissional formado”, poderia ser substituída por “comportamentos relevantes desenvolvidos no repertório dos adolescentes”. Planejar, aplicar e avaliar intervenções que consideram a sequência proposta na tabela 1 favorecem que sejam manejadas condições para benefício dos adolescentes. Cabe problematizar que uma intervenção que tem como ponto de partida técnicas de Psicologia ou outra área do conhecimento está em oposição a intervenção orientada por necessidades sociais (BOTOMÉ; KUBO, 2001). Afinal, ao embasar-se em técnicas, são consideradas como ponto de partida apenas as ferramentas, que são meios para desenvolver comportamentos, e não o comportamento a ser desenvolvido na população atendida e que deve ser apresentado quando estiver em sua realidade social, após o cumprimento de medida socioeducativa.

2. Método

2.1. *Participantes*

Participaram 11 adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade em uma cidade de grande porte do sul do país. A idade dos participantes variou entre 13 e 19 anos.

2.2. *Ambiente*

Os encontros na Casa de Semiliberdade aconteceram em uma sala que era destinada para o desenvolvimento dos cursos ofertados aos adolescentes. Já os encontros que ocorreram na universidade foram desenvolvidos em uma sala de grupo destinada aos estudantes de Psicologia para estudo, supervisão e desenvolvimento de intervenções.

2.3. *Procedimento*

2.3.1. Contexto de Semiliberdade

Foram realizados três encontros com frequência semanal e duração de uma hora e 30 minutos com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade com objetivo inicial de desenvolver projetos de vida. Após a caracterização das necessidades sociais do grupo, um novo objetivo foi proposto: o desenvolvimento de

protagonismo. A mudança de objetivo envolveu também modificação nas atividades desenvolvidas, sendo a ferramenta utilizada para desenvolvimento de protagonismo a coordenação de grupo pelos próprios adolescentes. O grupo coordenado pelos adolescentes também teve duração de aproximadamente uma hora e 30 minutos.

2.3.2. Contexto da universidade

Considerando a relevância dos efeitos da coordenação de grupo realizada pelos adolescentes, dois adolescentes por vez foram convidados a coordenar o grupo de extensionistas do Projeto Guiar — Grupo de estudos e intervenção com adolescentes em conflito com a lei que ocorria em uma universidade. Para planejar a intervenção, os adolescentes receberam supervisão das três extensionistas coordenadoras do Grupo de Psicologia na Casa de Semiliberdade, com duração média de uma hora. A supervisão envolveu a capacitação para propor objetivos de intervenção e planejamento de atividades. A coordenação realizada pelos adolescentes na Universidade teve duração aproximada de uma hora e 30 minutos. Após os encontros, os participantes e adolescentes debateram sobre os sentimentos e aprendizagens promovidos a partir dessa experiência.

3. Desenvolvimento de intervenção com base nas necessidades sociais de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa

A caracterização de necessidades sociais como ponto de partida de uma intervenção auxilia o profissional a desenvolver comportamentos relevantes no repertório da população. Na intervenção relatada no parágrafo de abertura deste capítulo, os adolescentes demonstravam pouco interesse em participar do grupo de Psicologia, uma vez que se engajaram em outras atividades que não aquelas propostas durante o grupo. As coordenadoras tinham algumas opções: continuar o grupo conforme o planejamento prévio; responsabilizar os adolescentes pelos problemas que ocorriam no grupo; ou avaliar os determinantes do “desinteresse” e baixo vínculo. A terceira opção pareceu ser a mais coerente. Foi identificado que os adolescentes participavam dos encontros sem ter clareza de sua função e que costumavam participar de atividades sem opção de escolha. A partir disso, foi objetivo desenvolver o protagonismo dos adolescentes por meio de coordenação de grupo realizada por eles próprios.

O protagonismo pode ser caracterizado como a participação ativa do indivíduo, como o personagem principal de determinada ação (SEMICHECHE; HIGA; CABREIRA, 2012). Nesse sentido, os adolescentes foram convidados a serem coordenadores do próximo encontro do grupo de Psicologia. Tal convite envolvia a troca de papéis, sendo que os adolescentes se tornavam coordenadores e as extensionistas de Psicologia participantes. Ao final do grupo, os adolescentes foram orientados sobre a função e como descrever o objetivo de uma intervenção (comportamento-objetivo), sendo este um comportamento; ser relevante para o grupo de participantes; e fazer menção do comportamento dos participantes e não dos coordenadores (BORDIGNON-LUIZ; BOTOMÉ, 2017). Além disso, também foi realizada uma orientação sobre como planejar atividades para desenvolver comportamentos relevantes.

No dia do encontro, as coordenadoras reuniram o grupo e os dois adolescentes coordenadores relataram que não haviam planejado o encontro, pois tinham esquecido. Sendo assim, os minutos iniciais foram reservados para que eles pudessem planejar objetivos e atividades. O objetivo proposto foi “conhecer o grupo de modo mais aprofundado”. A atividade planejada era de que diante de diferentes palavras (e.g., amizade, timidez, extrovertido) os participantes deveriam relatar situações que tivessem vivenciado que se relacionassem com elas. Ao final do encontro os adolescentes relataram que a partir da experiência entenderam como era difícil coordenar um grupo, já que envolvia desenvolver as atividades planejadas, dar *feedback* aos participantes e favorecer o engajamento do grupo. Ainda que tenham contado sobre experiências desafiadoras, também destacaram gostar de conduzir o grupo.

Após a coordenação na Casa de Semiliberdade realizada pelos adolescentes foi identificado aumento de participação deles nos grupos de Psicologia e pedido de nova troca de papéis. A partir disso foi proposta uma coordenação do grupo por outros dois adolescentes. Dessa vez, no entanto, a coordenação seria realizada em uma Universidade, com um grupo de estudantes de Psicologia participantes do Projeto Guiar, onde o projeto se desenvolvia naquele momento. Os adolescentes concordaram em realizar a coordenação de grupo nesse novo contexto. Houve supervisão pré-coordenação a fim de definir objetivos e desenvolver atividades. Antes da intervenção, as extensionistas de Psicologia questionaram se eles estavam nervosos para desenvolver a atividade, eles responderam que não, já que estavam acostumados “a falar até mesmo com um juiz” (*sic*). Os adolescentes não conheciam o

grupo de alunos de graduação que integravam o Projeto Guiar, inclusive alguns deles não conheciam nem a professora coordenadora.

A coordenação de grupo realizada pelos adolescentes teve como objetivo “desenvolver vínculo entre os participantes”. Os adolescentes poucos integrantes, sendo assim por meio das atividades era fundamental se aproximar do público-alvo (FREITAS, 2011). As atividades envolviam discussão sobre sentimentos de inveja, respeito, preconceito etc. e conversa sobre características pessoais. Como resultado, houve participação e relato de todos os integrantes do encontro (14 participantes). Com relação aos adolescentes, coordenadores do grupo, foi possível observar autonomia e apoio entre a dupla para a condução das atividades desenvolvidas.

Considerando o sucesso da coordenação de grupo realizada pela dupla de adolescentes no Projeto Guiar, outra dupla de adolescentes com função de coordenadores foi convidada a conduzir um encontro na universidade. Novamente aconteceu uma supervisão, a fim de propor objetivos e atividades. O objetivo proposto foi “desenvolver senso crítico”. Tal objetivo foi formulado a partir de uma hipótese dos adolescentes, sendo que imaginavam que os acadêmicos de Psicologia poderiam ser “alienados” em relação ao ato infracional, desigualdade social e “escolhas” dos adolescentes. A atividade proposta foi avaliar uma música e o que estava descrito em sua letra. Os coordenadores fizeram perguntas para fomentar a discussão, que envolveu a importância de conhecer a história de vida das pessoas, a relação entre consumo e criminalidade, a redução da maioria penal e as diferenças entre semiliberdade e internação. Os adolescentes avaliaram que contribuíram para o desenvolvimento do senso crítico dos participantes, pois puderam favorecer o entendimento do comportamento infracional como multideterminado e identificar preconceitos e estigmatização ao avaliar os adolescentes em conflito com a lei. Foi problematizado inclusive a expressão “adolescentes em conflito com a lei”, pois a ênfase permanece no comportamento do adolescente.

Outro importante aspecto resultante da coordenação de grupo realizada pelos adolescentes diz respeito a desconstrução de alguns preconceitos que os próprios jovens que cumpriam medida socioeducativa apresentavam em relação aos estudantes. Os adolescentes indicaram surpresa em relação ao comportamento dos estudantes de Psicologia, uma vez que relataram que “achavam que só tinha *playboy* na universidade, mas a troca foi muito legal” (*sic*). Destaca-se ainda que as perguntas feitas pelos adolescentes na coordenação de grupo

em muitas ocasiões salientaram características em comum dos adolescentes e dos graduandos, como gostos pessoais, experiências e modo de pensar.

De maneira geral, pode-se concluir que houve aumento do vínculo entre adolescentes e coordenadores e aumento da frequência de participação nos grupos de Psicologia que ocorriam na Casa de Semiliberdade, pois após a atividade de coordenação de grupos, os adolescentes ao não compreenderem alguma atividade passaram a sinalizar e emitir suas opiniões. Foi avaliado ainda o desenvolvimento de repertório de protagonismo, o objetivo da intervenção, mas também de autonomia, liderança e exposição em diferentes contextos (semiliberdade e Projeto Guiar). Tais características em curto prazo favoreceram a criação de identidade entre o grupo e diminuição das relações de poder entre todos os participantes (ANDALÓ, 2001). Em médio e longo prazo, se a intervenção for eficaz, os adolescentes podem generalizar esses comportamentos para outros contextos (DE LUCA, 2013), o que contribui para seu desenvolvimento.

4. Considerações finais

Planejar, aplicar e avaliar intervenções profissionais que criam condições para o desenvolvimento do repertório dos adolescentes é uma das formas de contribuir para uma vida com maiores benefícios ao interagir em sua realidade. Os benefícios podem ser caracterizados por meio da identificação das necessidades sociais da população com que se trabalha. Com isso, é muito provável que as intervenções estejam de acordo com a função da medida socioeducativa (BRASIL, 2012), o que envolve a reinserção social do adolescente.

O protagonismo pôde ser identificado como necessidade quando as coordenadoras identificaram os determinantes dos comportamentos, sendo a restrição de escolher quais atividades os adolescentes desejavam participar e a falta de clareza sobre a função do grupo. Tais características ressaltam que não basta estar atento ao que ocorre apenas no momento da intervenção (ações dos participantes), como o “desinteresse”, mas o que produz as suas ações. Cabe destacar que a coordenação de grupo, ainda que muito interessante, é apenas uma atividade utilizada para desenvolver o protagonismo, mas que outras poderiam ser utilizadas, considerando que é apenas uma ferramenta (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Por fim, a intervenção promoveu o desenvolvimento de repertórios relevantes aos adolescentes que se apresen-

tados em outros contextos podem favorecer benefícios para si e para outras pessoas que interagirem com eles.

5. Referências

- ANDALÓ, C. S. de A. The Role of Group Coordinators. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 1, 135-152, 2001.
- ARANTES, E. M. M. De “criança infeliz” a “menor irregular” – vicissitudes da arte de governar a infância. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Payché: Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999, p. 152-155.
- ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. *Filhas do mundo – a infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2001.
- BAZON, M., R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, 175- 199, 2013. <https://bit.ly/3mHw1P2>.
- BISNOTO, C.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; DE AMORIM, G. G.; STEMLER, L. A. S. Socioeducação: Origem, significados e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, 575-585, 2015. <https://bit.ly/2YgYB09>
- BORDIGNON-LUIZ, F.; BOTOMÉ, S. P. Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta comportamentalia: revista latina de análisis del comportamiento*, México, v. 25, n. 3, 329-346, 2017.
- BOTOMÉ, S. P. *Objetivos Comportamentais no Ensino: A contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. (275 p.) Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 1981.
- BOTOMÉ, S. P.; STÉDILE, N. L. R. *Múltiplos âmbitos de atuação profissional: além da prevenção de problemas*. Centro Paradigma Ciências do Comportamento, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF, 2012.
- CARNIEL, I. C. Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos. *Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 9, n. 2, 39-45, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação*. Brasília: 2010.
- CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. *Elaboração de programas de ensino*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- COSTA, C. R. B. S. F.; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, Pernambuco, v. 18, n. 3, 74-81, 2006.
- DE LUCA, G. G. *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”* (1629 p.) Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2013.
- ESPÍNDOLA, D. H. P.; SANTOS, M. F. S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica de educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, 357-367, 2004. <https://bit.ly/3EIoK7I>

- FREITAS, T. P. Serviço Social e Medidas Socioeducativas: o trabalho na perspectiva da garantia de direitos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 105, 30-49, 2011.
- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 5, 1-19, 2001. <https://bit.ly/3BIWakH>.
- LAM, C. Holding e Rêverie: Postura do coordenador de grupo de reflexão com educadoras em um abrigo. *Vínculo – Revista do NESME*, São Paulo, v. 1, n. 7, 01-81, 2010.
- LIMA, R. G. M.; SANTOS, L. A. C. A (in)eficiência da medida socioeducativa de interação prevista no estatuto da criança e do adolescente. *Margem: Revista de trabajo social y ciencias sociales*, Espanha, n. 93, 1-11, 2019.
- MOREIRA, J. d. O.; MELGAÇO, P.; ALBUQUERQUE, B. S. d.; ROCHA, B. F.; RIBEIRO, A. C. F. A Escola e a Semiliberdade: A importância do diálogo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, 50-65, 2015.
- RODRIGUES, D. S.; OLIVEIRA, M. C. S. Psicologia Cultural e Socioeducação: Reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 16, n. 1, 104-118, 2016.
- SEMICHECHE, A.; HIGA, K. M.; CABREIRA, L. Protagonismo Juvenil: A participação dos jovens para a transformação social. *Akrópolis*, Umuarama, v. 20, n. 1, p. 21-38, 2012.
- SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Revisão sistemática de estudos sobre os aspectos escolares relacionados ao cometimento de delitos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, 273-292, 2016. <https://bit.ly/3nRHDhI>.
- VISIOLI, M. M. M. R.; CAMPOS, J. R.; KOMATSU, A. V.; BAZON, M. R. Repertório de habilidades sociais e atraso escolar em adolescentes em conflito com a lei. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 9, n. 2, 118-140, 2018. <https://bit.ly/2ZW7Bst>.
- ZANELLA, M. N. *Bases Teóricas da Socioeducação: Análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei* (210 p.) Dissertação de Mestrado. Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.



SOLANGE MARIA DE BARROS é fundadora e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (NEPEL/UFMT). Pós-doutorado realizado na Universidade de Londres, sob a orientação de Roy Bhaskar. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professora efetiva do curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).



TÚLIO ADRIANO ALVES GONTIJO é doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT). Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2018). Professor de Ensino Superior do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), Coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFMT) e Coordenador Acadêmico e de Tradução da Acessa.Libras. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (NEPEL).



JUSSIVANIA DE CARVALHO VIEIRA BATISTA PEREIRA é mestre e doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (NEPEL/UFMT). Bolsista Fapemat.



ARIVAN SALUSTIANO DA SILVA é graduado em Letras (Inglês, Português e respectivas literaturas) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UFMT). Complementação pedagógica TESOL Training for English Faculty – Current Methodologies pela Northern Virginia Community College, na Virgínia (EUA). Mestre e doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (NEPEL/UFMT). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Este e-book foi desenvolvido pela



A realização do I EnEPEL da UFMT contribuiu para a divulgação das pesquisas de cunho emancipatório, no âmbito da linguagem, em diálogo com outras áreas do conhecimento. As discussões e os trabalhos apresentados tiveram forte repercussão na disseminação da produção científica no Brasil e no exterior, cujos temas estavam relacionados à desigualdade e à injustiça social. O evento oportunizou ainda que professores de escolas públicas apresentassem seus trabalhos de pesquisa, bem como participassem das discussões sobre a pesquisa emancipatória em linguagem.

