



ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG



VOL. 18 - N. 35 | JUL./DEZ. 2024 | ISSN 1808-883X

ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 35 | JUL./DEZ. 2024 | ISSN 1808-883X



Expediente

Coordenação Editorial da Revista

Prof. Dr. Alex Carmo

Profa. Ma. Vanessa Luiza de Wallau

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Afonso Cavaleiro, Prof. Esp. Aline Gurgacz Ferreira, Prof. Me. Alcemar Dionet de Araújo, Prof. Ma. Andréia Tegoni, Prof. Me. Eduardo Miguel Prata Madureira, Prof. Me. Fábio Luiz Conterno, Profa. Dra. Franciele Luiza Orsatto, Prof. Dr. Gustavo Prado, Prof. Dr. Hertz Wendel de Camargo, Prof. Ma. Nattalia Todeschini Vieira, Prof. Me. Maicon Ferreira de Souza, Profa. Ma. Pamela Tais Clein Capelin, Profa. Dra. Patricia Barth Radaelli de Oliveira, Prof. Ma. Leticia Barros Soares, Prof. Ma. Talita Ferraz, Profa. Dra. Tatiana Bilhar.

Arte da capa:

Agência Experimental de Comunicação Integrada - AGE CIN

Revisão desta Edição:

Editores e pareceristas da revista

Foco e escopo:

A revista Advérbio tem como objetivo divulgar pesquisas e estudos de discentes, docentes e pesquisadores na área de Comunicação Social e áreas afins, sob a forma de artigos, ensaios, resenhas e monografias. A política editorial da revista está voltada à reflexão dos saberes e das práticas de pesquisa que alicerçam o desenvolvimento do conhecimento a partir da Graduação.

SUMÁRIO

ARTIGOS

Mulheres filósofas e discurso: breves reflexões do silenciamento de filósofas na história da filosofia pelo viés da análise de discurso 05
Anna Deyse Rafaela Peinhopf

A poesia visual e a semiótica Peirciana: interpretações e significados na obra de Sergio Caparelli 30
Neilde Silva de França Bois
Priscila Andressa Crepaldi Venturim

Palavra-signo: a abordagem ideológica da linguagem 42
Daniele Bertollo
Margarete Aparecida Nath Braga
Paulo Cesar Fachin

Diferenças gramaticais entre a Libras e a Língua Portuguesa com ênfase à conjugação e transitividade verbal 59
Iara Mikal Holland Olizaroski
Beatriz Helena Dal Molin

Estudos pedagógicos: um olhar sobre a governança migratória e as práticas interculturais de acolhimento, inclusão e ensino de estudantes migrantes em Curitiba, Araucária, Campo Largo e São José dos Pinhais no estado do Paraná 78
Marcia Bovo
Paulo Cesar Fachin

Multiletramentos no ensino da produção textual nos anos iniciais: reflexões colaborativas 106
João Carlos Rossi
Greice Castela Torrentes

As vozes no trabalho e o papel dos discursos na construção de gênero no ambiente laboral: um relato de experiência 129

Vânia Antunes Domingues da Costa
Paulo Cesar Fachin

ENTREVISTA

"Como falar sobre o inominável": entrevista com Isadora Fóes Krieger sobre
Tanatografia da mãe 147
Sandro Adriano da Silva

RESENHA

"E por amor, quem não teria ido?": breves notas para *A ilha das afeições*, de Patrícia
Lino 158
Cleber da Silva Luz

MULHERES FILÓSOFAS E DISCURSO: BREVES REFLEXÕES DO SILENCIAMENTO DE FILÓSOFAS NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA PELO VIÉS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Anna Deyse Rafaela Peinhopf

MULHERES FILÓSOFAS E DISCURSO: BREVES REFLEXÕES DO SILENCIAMENTO DE FILÓSOFAS NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA PELO VIÉS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Anna Deyse Rafaela Peinhopf¹

RESUMO:

Fundamentadas na Análise de Discurso pecheutiana, procuramos entender uma Formação Discursiva da Filosofia, filiada à ideologia patriarcal, que pensou e delimitou o que é ser mulher durante séculos, e “autorizou” os lugares que poderiam ser por elas ocupados. Observamos as ementas de História da Filosofia Contemporânea para analisar possíveis efeitos de sentido produzidos por essa Formação Discursiva e sua relação com o silenciamento, pela via do apagamento, das filósofas. Com isso, temos como objetivo geral a análise dos ementários dos cursos de Ensino Superior em Filosofia em determinadas Universidades Federais, ao nível de bacharelado ou licenciatura, para propor um gesto de leitura analítica sobre alguns dos efeitos de sentido produzidos pela Formação Ideológica Patriarcal que atravessa uma Formação Discursiva da Filosofia, conforme estamos nomeando. Também investigamos se esse processo de disciplinarizar um conhecimento, institucionalizando-o, funciona como mecanismo que silencia filósofas, apagando sua participação enquanto produtoras de conhecimento e silenciando suas produções intelectuais na medida em que são pouco utilizadas nas referências ou não aparecem nos processos de denominação e referenciação de uma disciplina.

PALAVRAS-CHAVE:

Mulheres filósofas, Silenciamento, Análise de Discurso.

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestra em Letras (2020) e licenciada em Filosofia (2013) pela mesma Instituição. Bolsista Capes.

Para constituir o discurso como objeto de estudo, a proposta teórica elaborada por Pêcheux (1969, 1975, 1988) considera o imbricamento de três áreas do conhecimento: o materialismo histórico, a linguística, e a teoria do discurso. Eni Orlandi (2010, 2013), pioneira nos estudos de Pêcheux no Brasil, entende que as três regiões do conhecimento científico que o gesto analítico do discurso implica e desliza são a Linguística, como ciência da linguagem, o Materialismo Histórico, como ciência das formações sociais, e a Psicanálise, como ciência do inconsciente. Deste modo, Análise de Discurso pecheutiana, teorizada por Orlandi, representa um método de investigação que, ao reunir as três bases epistemológicas, critica e desloca vários de seus conceitos, modificando-os no modo como são entendidos e utilizados (Orlandi, 2010).

A Análise de Discurso pecheutiana entende que o discurso é opaco, isto é, não é transparente e o que sentido é, na verdade, um efeito obtido a partir das condições de produção históricas em que o dizer foi proferido. Assim, ao invés de termos, como objeto de estudo, a língua fechada nela mesma, como na Linguística estruturalista saussuriana, na perspectiva pecheutiana consideramos o discurso, tomado como “um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (Orlandi, 2010, p. 16), inter-relacionando-o com a história e a sociedade.

Em outros termos, a Análise de Discurso pecheutiana considera que a linguagem é materializada na ideologia e esta se manifesta na língua, no discurso (Orlandi, 2010), modificando a compreensão teórica sobre aquele que diz e aquele que escuta.

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, [a Análise de Discurso] trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (Orlandi, 2010, p. 17).

Assim, a teoria pecheutiana também compreende os sujeitos falantes de outra

forma, na medida em que os pensa como atravessados ideologicamente. Para Pêcheux (1969, 1975, 1988), que utiliza, mas também desloca, a teoria althusseriana, a região do materialismo histórico que Análise de Discurso elabora é a da “superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada” (Pêcheux; Fuchs [1975], 1997, p. 165). Desse modo, entendemos que a ideologia se constitui, ao mesmo tempo em que é constituída, por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica.

Por isso, na Análise de Discurso pecheutiana, invertemos a procura de *o que* um texto quer dizer, para *como* este texto diz (Orlandi, 2010), passando a considerar os sujeitos pelo e do discurso. Isso porque somos atravessados ideologicamente e as condições de produção produzem os efeitos de sentido que encontramos nas materialidades textuais:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (Pêcheux; Fuchs [1975], 1997, p. 165-166).

Em outros termos, a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos (Althusser, 1974). Com isso, a estrutura da interpelação ideológica, que atravessa os sujeitos e produz os efeitos de sentido, é assegurada materialmente pela existência dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Assim, nosso *corpus* é formado pelos ementários das disciplinas obrigatórias de perfil histórico dos programas nacionais de graduação em Filosofia, nas Universidades Federais brasileiras, em especial da História da Filosofia Contemporânea². Assim, selecionamos as Universidades Federais que

² Poderíamos trazer determinados dizeres sobre as mulheres de filósofos como Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino, Rousseau e Kant, e dizeres de filósofas como Aspásia de Mileto, Diótima de Mantinéia, Hildegarda de Bingen, Christine de Pisan, Olympe de Gouges e Lou Andreas-Salomé.

disponibilizavam, publicamente e online, o documento que continha a Proposta Político-Pedagógica do curso de Filosofia. Neles, recortamos as ementas e as referências bibliográficas para observar como são os dizeres que constituem a justificativa das disciplinas e a escolha entre as autoras e os autores que as compõe. Consideramos que esses dizeres materializam, ainda que de forma limitada, dada a vastidão da produção filosófica, quais são as justificativas para o uso das/dos autoras/autores que definem (n)o que (se) constitui a História da Filosofia Contemporânea a serem estudados na Graduação.

Com isso, temos como justificativa problematizar como se institucionaliza o silenciamento das mulheres nas disciplinas recortadas. Nesse sentido, queremos refletir sobre institucionalização de um saber que, a partir de uma Formação Imaginária, nomeia e designa o que uma disciplina é, por meio de sujeitos e temas a serem tratados. Também investigamos se esse processo de disciplinarizar um conhecimento, institucionalizando-o, funciona como mecanismo que silencia filósofas, apagando sua participação enquanto produtoras de conhecimento e silenciando suas produções na medida em que são pouco utilizadas nas referências ou não aparecem nos processos de denominação e referenciação de uma disciplina.

1 APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO

Tais instrumentos de ação ideológica são definidos por Althusser (1974,1999) como certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Para o filósofo, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) têm como objetivo a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração daqueles que estão no poder sob os sujeitos que são subjugados.

Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições,

Porém, como o objetivo aqui é o de analisar as ementas de História da Filosofia Contemporânea, deixaremos para analisar os dizeres de filósofas e filósofos sobre as mulheres em outro momento.

organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte” (Althusser, 1999, p. 104).

Analisemos esse conceito a partir do seguinte recorte³:

Quadro 1 – Recorte das ementas de História da Filosofia Contemporânea

UFAL (2006) – HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA I

A partir dos principais problemas levantados pelos filósofos do século dezenove, problematiza o conceito de razão e modernidade que se constitui nas principais abordagens filosóficas na contemporaneidade. Tendo como elemento de estudo o positivismo e o neo-positivismo, as obras de Marx, Nietzsche e Freud, do existencialismo, a repercussão do marxismo e das filosofias da linguagem e da filosofia analítica. A importância da Teoria Crítica.

REFERÊNCIAS: 25 textos – 25 de autores

AZÚA, Javier B.R. De Heidegger a Habermas: hermenêutica y fundamentación última en la filosofía contemporânea. Barcelona: Herder, 1997. BOCHENSKI, Józef Maria. A Filosofia Contemporânea Ocidental. São Paulo: Herder, 1968. CHATELET, François. História da Filosofia. 8 VOLUMES. Lisboa: Dom Quixote. 2001. DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988. FOUCAULT, Michel. As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999. GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e Interesse. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. HABERMAS, Jürgen. Discurso Filosófico da Modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002. HEINEMANN, Fritz. A Filosofia no Séc. XX. Lisboa: Gulbenkian, 1993. HIRSCHBERGER, Johannes. História da Filosofia na Idade Contemporânea. 2. ed. São Paulo: Herder, 1968. HORKHEIMER, Max. Eclipse da Razão. São Paulo: Centauro, 2000. HUSSERL, Edmund. A Idéia da Fenomenologia. Lisboa: Edições 70, 2000. LUKÁCS, Georg. Existencialismo ou Marxismo. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. MERLEAU-PONTY, Maurice. Textos Selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores). MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2001. MERLEAU-PONTY, Maurice. Natureza. São Paulo: Martins Fontes, 2003. MERQUIOR, José G. Arte e Sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: ensaio crítico sobre a escola neohegeliana de Frankfurt. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969. NUNES, Benedito. A Filosofia Contemporânea: trajetos iniciais. São Paulo: Ática, 1991. PUTNAM, Hilary. El Pragmatismo: un debate abierto. Barcelona: Gedisa, 1999. REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. História da Filosofia. Vol.III. São Paulo: Paulus, 1991. RICOEUR, Paul. O Si-mesmo como um Outro. Campinas: Papyrus, 1991. ROUANET, Sérgio P. As Razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. SARTRE, Jean-Paul. O Ser e o Nada. Petrópolis: Vozes, 2002. SARTRE, Jean-Paul. Crítica da Razão Dialética. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. STEGMULLER, Wolfgang. A Filosofia Contemporânea. São Paulo: Epu,.

³ Consideramos a definição de recorte dada por Orlandi (1984, p. 14): “O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Destacamos algumas partes desse e dos demais recortes: em negrito está, em acréscimo, o número de textos referenciados e a correspondente autoria; em itálico, estão as obras de autoria de filósofos.

UFMT (2013) – HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA

A contemporaneidade do pensamento como problema: o marco nietzschiano. Correntes da filosofia contemporânea: Fenomenologia, Existencialismo, Pós-estruturalismo, Hermenêutica filosófica e Desconstrutivismo. A superação da metafísica e a filosofia posta em questão.

Bibliografia BÁSICA: 08 textos – 08 de autores

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. Editora Perspectiva, 1995. FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Graal Editora, 2007. GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica - Volumes I e II. Vozes, 2008. HEIDEGGER, Martin. Conferências e escritos filosóficos. Abril Cultural (col. Os Pensadores), 1979. HUSSERL, Edmund. Idéias para uma fenomenologia pura. Idéias & Letras, 2008. NIETZSCHE, Friedrich. Crepúsculo dos ídolos. Companhia das Letras, 2006. SARTRE, Jean Paul. O Existencialismo é um humanismo. In: Abril Cultural (col. Os Pensadores), 1979. VATTIMO, Gianni. Para além da interpretação: o significado da hermenêutica para a filosofia. Tempo Brasileiro, 1999.

Bibliografia COMPLEMENTAR: 24 textos – 24 de autores

BORNHEIM, Gerd. Sartre - Metafísica e Existencialismo. Editora Perspectiva, 2000. DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Graal Editora, 2006. _____. Margens da filosofia. Papyrus Editora, 1991. FOGEL, Gilvan. Conhecer e criar – um ensaio a partir de F. Nietzsche. Discurso, 2003. _____. Vigiar e punir. Vozes, 2007. GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica em retrospectiva. Volumes I, II, III, IV e V. Vozes, _____. HEIDEGGER, Martin. Ensaaios e conferências. Vozes, 2002. _____. Nietzsche – Volumes I e II. Forense Universitária, _____. Ser e Tempo. Editora Vozes, 1993. HUSSERL, Edmund. A crise da humanidade européia e a filosofia. Edipucrs, 2008. KIERKEGAARD, Søren. Temor e Tremor. Hemus, 2008. LAWN, Chris. Compreender Gadamer. Petrópolis: Vozes, 2007. LYOTARD, Jean-François. A fenomenologia. Edições 70, 2008. MACHADO, Roberto. Nietzsche e a verdade. Paz e Terra, 1999. MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. A doutrina da vontade de poder em Nietzsche. Annablume, 1997. NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. Companhia Das Letras, 2001. _____. A genealogia da moral. Companhia Das Letras, 1998. _____. Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro. Companhia Das Letras, 1999. _____. Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém. Círculo do Livro, (1989). PAREYSON, Luigi. Verdade e interpretação: Martins Editora, 2005. RICOEUR, Paul. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Res Editora, 1989. SARTRE, Jean Paul. O ser e o nada. Vozes, 2005. VATTIMO, Gianni. Introdução a Nietzsche. Editorial Presença, 1990. _____. O fim da modernidade. Martins Fontes, 1996.

UFPA (2010) – HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA I

Estudo do pensamento dos principais filósofos da abertura da era contemporânea.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 10 textos – 10 de autores

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Fenomenologia do Espírito, Petrópolis, Vozes, 1994 (2º volume). HUSSERL, Edmund. Investigações Lógicas. Madrid: Alianza Editorial. _____. A Filosofia como ciência de rigor. MARX, Karl. O Capital, Livro I, Cap. 1, São Paulo. Abril Cultural: 1985 (Coleção "Grandes Economistas"). _____. Contribuição à Crítica da Economia Política., São Paulo, Martins Fontes, 1983. NIETZSCHE, Friedrich. Humano, demasiado humano. São Paulo: Cia. das letras, 2002. NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da Moral, 2ª ed., São paulo, Cia. Das Letras, 1997. _____. A Gaia Ciência. São Paulo: Cia.das Letras, 2004. SCHOPENHAUER, Arthur. "Crítica da Filosofia Kantiana" in O mundo como Vontade e Representação, São Paulo, Abril Cultural, 1975 (Coleção "Os Pensadores"). WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas, Rio de Janeiro, editora Vozes, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 05 textos – 04 de autores; 01 de autoria compartilhada

CHATELET, François. História da Filosofia: O século XX, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1983, vol. VIII. INWOOD, Michael. Dicionário Hegel, Rio de Janeiro, Zahar, 1997. FLEISCHER, Margot; HENNIGFELD, Jochen. Filósofos do século XIX, Rio Grande do Sul, UNISINOS, 2007.

SCHOPENHAUER, Arthur. Fragmentos sobre a História da Filosofia, São Paulo, Martins Fontes, 2007. THORNTON, Tim. Wittgenstein - Sobre Linguagem e Pensamento, São Paulo, Loyola, 2007.

UFSCar (2012) – HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA I

Objetivos gerais: Fazer com que o estudante adquira conhecimentos acerca dos principais representantes do pensamento filosófico contemporâneo.

Ementa: Estudo de um ou mais autores clássicos e/ou temas fundamentais da Filosofia Contemporânea, com ênfase nos pensadores dos séculos XIX e XX.

Bibliografia básica: 05 textos – 05 de autores

BERGSON, Henri. Introdução ao Pensamento e o Movente. São Paulo: Abril: 1974 ou São Paulo: Martins Fontes, 2008. _____ Introdução à Metafísica, em O Pensamento e o Movente (mesmas edições da referência anterior). _____ Ensaio sobre os dados Imediatos da Consciência. Lisboa: Edições 70, s/d. Texto disponível on-line. _____ A Evolução Criadora (capítulo IV). São Paulo: Martins Fontes, 2005. DELEUZE, G. Bergsonismo. São Paulo: Editora 34, 1999.

Bibliografia complementar: 08 textos – 05 de autores; 03 de autoras

PINTO, Débora Cristina Morato. Bergson, In: *Os Filósofos - Clássicos da Filosofia*, V.2. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. PINTO, Débora Cristina Morato. *Crítica do negativo e ontologia da Presença: a interpretação de Bergson segundo Bento Prado Junior. O Que nos Faz Pensar, Revista do Departamento de Filosofia da PUC-RIO, Rio de Janeiro, v. 22, p. 23-48, 2007.* PINTO, Débora Cristina Morato; MARQUES, Silene Torres. (Org.) *Bergson. Crítica do Negativo e Pensamento em Duração. São Paulo: Alameda, 2009. v. 1.* PRADO JÚNIOR, Bento. Presença e Campo Transcendental. Consciência e Negatividade na Filosofia de Bergson. São Paulo: Edusp, 1989. SILVA, Franklin Leopoldo. Bergson, Intuição e Discurso Filosófico. São Paulo: Loyola, 1994. WORMS, Frederic. A concepção bergsoniana do tempo. Em: Dois pontos. Revista de Filosofia dos Departamentos da UFPr e UFSCar. Vol.1 n.1, 2004. _____ Le Vocabulaire de Bergson. Paris: Ellipses, 2007. _____ Bergson. Os dois sentidos da vida. São Paulo: Ed. UNIFESP, 2010.

UNILA (2014) – HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA I

Correntes, tendências, problemas, matizes, e autores das tradições filosófica inglesa, francesa e alemã da primeira metade do século XX.

Bibliografia básica: 03 textos – 02 de autores; 01 autoria não identificada

BOGOMOLOV, A.S. A filosofia Americana no século XX, Civilização Brasileira, Brasil, 1979*. BRYAN, Magee [Ed]. *Modern British Philosophy*, Oxford University Press, UK, 1986. LEAMAN, Oliver. *Eastern Philosophy: Key Reading*, Routledge, USA, 2000.

Bibliografia complementar: 03 textos – 03 de autores

ANDLER, Charles; BASCH, B*; et alli. *La philosophie allemande au XIX siècle*, Alcan, Paris, 1912. BREHIER, Émile. *Histoire de la philosophie allemande*, Payot, Paris, 1921. RAVAISSON, F. *La philosophie en France au 19ème siècle [1867]*, Hachette, Paris, 1869. HALLEN, Barry. *A Short History of African Philosophy*, Indiana University Press, USA, 2002. KUKLICK, Bruce. *A History of Philosophy in American, 1720-2000*. Oxford: Clarendon Press, 2001.

*Autoria não identificada

Fonte: UFAL (2006, p. 11), UFMT (2013, p. 130), UFSCar (2012, p. 26), UFPA (2010, 45) e UNILA (2014, p. 13).

Analizando as bibliografias que embasam as ementas das disciplinas de

História da Filosofia Contemporânea, percebemos a regularidade entre os temas e os autores referenciados, o que serve para compor aquilo que se entende por essa disciplina. Assim, a repetição de temas e de autores parece produzir um efeito de sentido que coloca homens como os sujeitos que produziram e produzem conhecimento filosófico.

Com isso, entendemos que o Aparelho Ideológico Escola, refletido no espaço das Universidades Federais, compõe uma estrutura social que mantém e perpetua possíveis efeitos de sentido que silencia filósofas. Isso porque, como podemos analisar a partir do recorte acima, cujo padrão é repetido nas ementas das cinco universidades, há referências e menções de apenas filósofos para designar e nomear o que é a História da Filosofia Contemporânea. Por outro lado, as filósofas estão presentes como estudiosas e pesquisadoras desses filósofos, constituindo um furo da Formação Discursiva a que se filiam os sujeitos-atoras-professoras/sujeitos-autores-professores das ementas, como abordaremos na sequência.

Segundo Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997, p. 166), as relações de classes ou da luta de classes se caracterizam pelo embate, no interior dos Aparelhos Ideológicos, de posições políticas e ideológicas que não constituem a maneira de ser dos indivíduos, “mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”. Nesse sentido, percebemos uma predominância de textos e autores nas ementas que materializam uma Formação Ideológica a que chamaremos de Patriarcal, na qual, historicamente, homens e mulheres estão em conflito, com a prevalência da escolha de sujeitos masculinos como representantes da produção intelectual de uma época.

2 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

Nesse sentido, a Formação Ideológica, para a Análise de Discurso pecheutiana, funciona para “caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura

ideológica” (Pêcheux; Fuchs [1975], 1997, p. 166). Assim, a Formação Ideológica compõe uma formação social em dado momento, demarcando seus conflitos e também a classe que será dominante e a que será dominada. Isso, por sua vez, implica que “cada Formação Ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (Pêcheux; Fuchs [1975], 1997, p. 166).

É desse modo que se produz a relação entre ideologia e discurso e entre sujeito e discurso, isto é, a partir da Formação Ideológica, que se constitui pelas Formações Discursivas, que, por sua vez, são determinadas pelas condições de produção. Assim, é o funcionamento da ideologia que cola um sentido, enquanto efeito, em um determinado dizer, o que, em nossa análise, define, por exemplo, a História da Filosofia Contemporânea em “Estudo do pensamento dos principais filósofos da abertura da era contemporânea” (UFPA, 2010), e estes filósofos serem, para a ementa em questão, Hegel, Marx, Nietzsche, Schopenhauer etc.

Desse modo, segundo Pêcheux (1988), é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é determinado assunto – neste caso, é ela que trará a evidência do “todo mundo sabe” o que é um “filósofo”, o que, por consequência, define o que “todo mundo sabe” que é a Filosofia, e o que “todo mundo sabe” que é a disciplina de História da Filosofia, nesse caso, Contemporânea.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (Pêcheux [1988], 2009, p. 146).

Assim, o caráter material do sentido é mascarado por sua evidência transparente para o sujeito e é constituído daquilo que Pêcheux ([1988], 2009, p. 146) chama de “o todo complexo das formações ideológicas”. Disso temos, então, que as

palavras não têm um sentido transparente ou intrínseco, isto é, uma essência (tese preciosa para o idealismo). Além disso, as palavras, ou os dizeres, apagam, pela transparência do sentido que nelas se constitui, sua dependência com a ideologia.

Nos termos de Pêcheux:

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe "em si mesmo" (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (Pêcheux [1988], 2009, p. 146-147, *grifos do autor*).

Consideramos, então, as ementas como uma Formação Discursiva que, a partir de uma Formação Ideológica, determina o que pode e deve ser dito dentro do curso de Graduação em Filosofia. Chamaremos, então, a primeira de uma Formação Discursiva da Filosofia, e a segunda de uma Formação Ideológica Patriarcal.

3 ENTREMEIOS DE SENTIDOS, IMBRICAÇÃO DE CONCEITOS

Assim, retomaremos alguns conceitos da Análise de Discurso pecheutiana. Começamos pelo termo *condições de produção*, que Pêcheux ([1969] 1997, p. 75) chama de "'circunstâncias' de um discurso". Orlandi (2010) considera-as a partir de dois sentidos: o estrito, em que temos as circunstâncias de enunciação, no contexto imediato; e o amplo, no qual consideramos o contexto sócio, histórico e ideológico.

Nesse sentido, para pensar as condições de produção de contexto imediato,

observamos o momento/lugar/meio de circulação em que o discurso é/foi produzido. Já nas condições de produção de contexto amplo, consideramos os elementos que derivam da organização da sociedade, com suas instituições e normas, isto é, com seus Aparelhos Ideológicos e Repressores de Estado, que controlam o sujeito do discurso.

As condições de produção de contexto imediato que observamos em nossa pesquisa remetem aos efeitos de sentido constituídos a partir das ementas, que circulam no ambiente acadêmico, e das Formações Discursivas, isto é, formas de dizer dos sujeitos que elaborariam o que é e o que não é determinado saber filosófico.

Já nas condições de produção de contexto amplo, consideramos a Formação Ideológica que atravessa os sujeitos, produzindo dizeres sobre as mulheres. A manifestação da ideologia, então, perpassa os sujeitos do discurso, constituindo as Formações Discursivas por meio de uma Formação Imaginária das mulheres enquanto objetos a serem dominados e usados. Assim, a Formação Imaginária diz respeito a imagem que os sujeitos têm de si e dos lugares que ocupam na formação social, e com aquilo que pode ser dito e imaginado a partir de uma memória discursiva (Ferreira, 2001).

Por sua vez, conforme afirma Orlandi (2010), a *memória*, quando pensada em relação ao discurso, é tratada como *interdiscurso*, ou seja, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Nesse sentido, o dito torna opaco inúmeros não-ditos na medida em que é constituído por um apagamento da memória discursiva, por sentidos já discursivizados por alguém, em outros lugares e em outros momentos, mas que foram esquecidos:

As palavras [que dizemos] não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas' palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (Orlandi, 2010, p. 32).

Assim, consideramos que a Formação Discursiva do recorte apresentado,

apesar de se constituir a partir de ementas de Instituições Federais distintas, produz um mesmo efeito de sentido que se quer transparente, isto é, de que o conhecimento a ser produzido é científico, neutro e abrange a totalidade do que deveria ser a disciplina de História da Filosofia Contemporânea. Porém, há vários efeitos de sentido sendo produzidos e que não estão ditos, ou estão já-ditos, que se materializam, por exemplo, no uso do termo “filósofos” para se referir àqueles que são os sujeitos que levantaram os principais problemas da filosofia do século XIX, ou então na escolha das obras de Marx, de Nietzsche e de Freud para determinar o que deve ser estudado.

As palavras, expressões e referências que compõe essas ementas recebem seu sentido de uma Formação Discursiva da Filosofia, filiada à ideologia patriarcal, que, ao longo dos séculos, produziu dizeres sobre o que é a ciência e o que são os seres, homens e mulheres dentre eles, determinando, assim, as posições que os sujeitos poderiam ocupar a partir de uma suposta “evidência”, ou transparência no sentido, que coloca, naturalizadamente⁴, homens ocupando espaços do saber, enquanto mulheres ocupariam espaços de subserviência, seja na função de procriar, seja na de cuidar da “prole e do lar”.

Segundo Pêcheux ([1988], 2009, p. 147, *grifos do autor*), “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Nesse sentido, os sujeitos responsáveis pelas disciplinas⁵ utilizam de termos masculinos como “filósofos” e “autores” para se referir a correntes, tendências, problemas, matizes etc., do período que vai do século XIX até os dias

⁴ Estamos entendendo “naturalizadamente” como aquilo que, por meio da ideologia, é tido como natural, mas que é produzido pelas condições de produção na história. Conforme afirma Orlandi (2013, p. 96-97), “A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘natural’. Desse modo, resulta que se considera como natural o que é fabricado pela história”.

⁵ Nas Propostas Político-Pedagógicas dos cursos de Filosofia que pesquisamos, as/os professoras/professores ou as/os autoras/autores que formularam as ementas das disciplinas não são nomeados.

atuais, como se os termos utilizados no masculino dessem conta de todos os sujeitos que produziram pensamento filosófico na época.

Em outras palavras, entendemos que esses dizeres que constituem as ementas materializam uma mesma Formação Discursiva da Filosofia, filiada à ideologia patriarcal, que determina o que pode e deve ser dito dentro do Aparelho Ideológico Escola, abrangendo, em nosso trabalho, a Universidade. Sobre esse conceito, Orlandi (2010) afirma que um discurso se estabelece na relação com outros, naqueles que estão presentes e nos que permanecem na memória. Tal noção nos “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (Orlandi, 2010, p. 43).

Consideramos que o conceito de Formação Discursiva se estabelece como o dizer que determina aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma Formação Ideológica constituída. Com isso, entendemos que a língua, o discurso que nos torna sujeitos, não é transparente, isto é, as palavras não carregam em si mesmas um sentido, pois este se constitui das e nas Formações Discursivas a que se filiam. E, no caso da institucionalização do conhecimento que estamos propondo analisar, se o sentido acontece a partir de uma Formação Discursiva da Filosofia anterior ao e no sujeito, estas representarão, no discurso, a Formação Ideológica Patriarcal, que determina o modo como mulheres são vistas e os locais sociais que estas podem ocupar. Por sua vez, isso implica que os sentidos serão determinados ideologicamente:

Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca (Orlandi, 2010, p. 43).

Quando Pêcheux ([1988] 2009, p. 281) afirma que “não há dominação sem

resistência”, podemos entender que há pelo menos dois dizeres em oposição, a saber, o da dominação e o da resistência. Além disso, também precisamos considerar que o dito possui inúmeros não-ditos, que são esquecidos, apagados ou silenciados (Orlandi, 2010, 2013). Por isso, observamos, em nossa análise, que há uma predominância dos textos de autoria masculina, escolhidos para representar o que seriam os conteúdos e os saberes que cada disciplina histórica da Filosofia mobiliza. E, a partir disso, perguntamo-nos o que não é dito para que haja a predileção de apenas autores para constituir o conhecimento filosófico, em particular, e o conhecimento científico, em geral.

Podemos problematizar, então, que a Formação Discursiva que entende a existência de apenas filósofos na História da Filosofia Contemporânea não é transparente no discurso de quem produziu as ementas. Ela existe na opacidade do texto, encontrada não só pela repetição dos mesmos termos/temas e dos mesmos autores, como também na não-escolha de autoras. Assim, essa Formação Discursiva é constituída por um não-dito, presente em outras Formações Discursivas e apagado da memória, a saber, que as mulheres não teriam produzido conhecimento intelectual nessa época.

Dito de outra forma, ao reutilizar os mesmos temas e os mesmos autores, quem formulou a disciplina não só diz que há um número reduzido de pensadores no período e que todos são homens, como também entende que não há mulheres filósofas que possam ser citadas, ou porque as creem como inexistentes ou porque entendem que estas não conseguiriam abranger os conteúdos referentes ao período histórico. Por isso, podemos analisar que a elaboração das disciplinas referentes à História da Filosofia Contemporânea⁶ produz, dentre outros, o efeito de sentido que apaga ou diminui a existência de filósofas, silenciando-as e reafirmando o discurso de que a posição intelectual das mulheres é inferior à dos homens.

⁶ Nesse momento, falamos sobre a História da Filosofia Contemporânea. Porém, também podemos problematizar o mesmo funcionamento na História da Filosofia Antiga, Medieval e Moderna.

4 APAGAMENTO, SILÊNCIO E SILENCIAMENTO

Consideramos que é pelo apagamento pela e na História da Filosofia que as mulheres são silenciadas enquanto filósofas. Conforme afirma Orlandi (2013), geralmente costumamos pensar o silêncio como “vazio”, como “falta”, isto é, o concebemos como a ausência de sons ou palavras. Porém, a Análise de Discurso desloca esse sentido, afirmando que o silêncio é condição da significação, é aquilo que está em todas as palavras, ou o que se instala no limiar do sentido (Orlandi, 2013). Nessa perspectiva, então, entendemos que o silêncio não é a ausência de palavras, e sim a multiplicidade de sentidos. Por isso, impô-lo não é calar o sujeito que fala, mas sim impedi-lo de sustentar *outro discurso*: “Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos” (Orlandi, 2013, p. 102).

Orlandi (2013, p. 24) afirma que o silêncio é da ordem da contradição constitutiva, situado na relação do “um” com o “múltiplo”, aceitando a “reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa”. Entendemos, assim, que os dizeres que constituem as ementas são compostos por aquilo que pode e deve ser dito dentro da Formação Discursiva da Filosofia, atravessada pelo interdiscurso de uma Formação Ideológica Patriarcal, a qual entende que mulheres não produziram conhecimento científico/filosófico.

Nesse sentido, segundo Orlandi (2013, p. 24), podemos pensar o silêncio enquanto fundador, quando consideramos que ele existe nas palavras, significando no não-dito e produzindo recuo no significante para produzir condições para existência dos efeitos de sentido. Também podemos pensá-lo a partir de um efeito político, que se subdivide em silêncio constitutivo, indicando que “para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras)”; e silêncio local, referindo-se “à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura)”.

Acreditamos que o silêncio que recai sobre as filósofas é da ordem da censura ideológica, não porque proíbe, por meio do Aparelho Ideológico Escola, na Instituição das Universidades Federais, a existência ou o uso de filósofas e de suas produções. Mas sim porque se filia, enquanto uma Formação Discursiva da Filosofia, a dizeres atravessados pela Formação Ideológica Patriarcal, que entende, histórica e ideologicamente, homens como criadores de conhecimento, ocupando espaços públicos, e mulheres como expectadoras, ocupando espaços privados.

A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Se se considera que o dizível se define pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições (Orlandi, 2013, p. 104).

Consideramos, então, a partir de Orlandi (2013), que, ao falar, dizemos uma coisa e não outra. Porém, na formulação do que dizemos, há não só o que é materializado sintaticamente, como também uma relação interdiscursiva de dizeres esquecidos e apagados que sustentam o dizer atual e não-outro. Conforme afirma Pêcheux ([1988] 2009, p. 149), “[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso”.

Assim, o dizer materializado nas ementas da História da Filosofia Contemporânea, sustenta-se sobre uma neutralidade que nomeia e designa os filósofos X, e não outros, e os temas Y, e não outros. Considerando, por exemplo, a ementa de “História da Filosofia Contemporânea I”, da UFSCar (2012, p. 26), o objetivo de “Fazer com que o estudante adquira conhecimentos acerca dos principais representantes do pensamento filosófico contemporâneo” parece vazio de posicionamento e até redundante no sentido, já que define a ementa e, por conseguinte, seu conteúdo como o “Estudo de um ou mais autores clássicos e/ou temas fundamentais da Filosofia Contemporânea, com ênfase nos pensadores dos

séculos XIX e XX". Ou seja, define o que é a História da Filosofia Contemporânea a partir do que entende ser a Filosofia Contemporânea, materializando a definição desta disciplina a partir de um sentido já-entendido dela, que não é dito.

**Quadro 1 – Recorte da ementa de História da Filosofia Contemporânea da
Universidade Federal de São Carlos**

UFSCar (2012) – HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA I
Objetivos gerais: Fazer com que o estudante adquira conhecimentos acerca dos principais representantes do pensamento filosófico contemporâneo. Ementa: Estudo de um ou mais autores clássicos e/ou temas fundamentais da Filosofia Contemporânea, com ênfase nos pensadores dos séculos XIX e XX.
Bibliografia básica: 05 textos – 05 de autores BERGSON, Henri. Introdução ao Pensamento e o Movente. São Paulo: Abril: 1974 ou São Paulo: Martins Fontes, 2008. _____ Introdução à Metafísica, em O Pensamento e o Movente (mesmas edições da referência anterior). _____ Ensaio sobre os dados Imediatos da Consciência. Lisboa: Edições 70, s/d. Texto disponível on-line. _____ A Evolução Criadora (capítulo IV). São Paulo: Martins Fontes, 2005. DELEUZE, G. Bergsonismo. São Paulo: Editora 34, 1999.
Bibliografia complementar: 08 textos – 05 de autores; 03 de autoras PINTO, Débora Cristina Morato. Bergson, In: <i>Os Filósofos - Clássicos da Filosofia</i> , V.2. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. PINTO, Débora Cristina Morato. <i>Crítica do negativo e ontologia da Presença: a interpretação de Bergson segundo Bento Prado Junior. O Que nos Faz Pensar, Revista do Departamento de Filosofia da PUC-RIO</i> , Rio de Janeiro, v. 22, p. 23-48, 2007. PINTO, Débora Cristina Morato; MARQUES, Silene Torres. (Org.) <i>Bergson. Crítica do Negativo e Pensamento em Duração</i> . São Paulo: Alameda, 2009. v. 1. PRADO JÚNIOR, Bento. <i>Presença e Campo Transcendental. Consciência e Negatividade na Filosofia de Bergson</i> . São Paulo: Edusp, 1989. SILVA, Franklin Leopoldo. <i>Bergson, Intuição e Discurso Filosófico</i> . São Paulo: Loyola, 1994. WORMS, Frederic. A concepção bergsoniana do tempo. Em: <i>Dois pontos</i> . Revista de Filosofia dos Departamentos da UFPr e UFSCar. Vol.1 n.1, 2004. _____ <i>Le Vocabulaire de Bergson</i> . Paris: Ellipses, 2007. _____ <i>Bergson. Os dois sentidos da vida</i> . São Paulo: Ed. UNIFESP, 2010.

Fonte: UFSCar (2012, p. 26).

O que ponderamos é que há um entendimento já-dito sobre o que é o conhecimento que esta disciplina trata, organizada por um não-dito que produz um efeito de evidência de que o conteúdo desta disciplina já está dado em sua História. Também percebemos que há um poder-dizer que ressoa na escolha das obras que produz a ementa, que basicamente constitui-se nos escritos de Bergson e o que este entende por Filosofia, uma vez que ou os textos são de sua autoria ou estudam sobre ele. Percebemos, assim, o dizer de um filósofo para constituir o que é o saber filosófico em questão.

A relação dito/não-dito pode ser contextualizada sócio-historicamente, em particular em relação ao que chamamos o “poder-dizer”. Pensando essa contextualização em relação ao silêncio fundador, podemos compreender a historicidade discursiva da construção do poder-dizer, atentado pelo discurso. Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2013, p. 73).

O que esses já-ditos e não-ditos desconsideram é que, desde a Antiguidade, aos homens é dado o direito de pensar e contar a história geral e a sua própria e individual, de criar e de produzir conhecimento racional e científico sobre vários assuntos. Contudo, durante séculos, as mulheres não possuíram esse mesmo espaço, sendo formuladas e definidas por imagens e discursos representados por meio do olhar e da fala masculina. Disso resulta que os sujeitos do sexo masculino são os narradores da história feminina. Às mulheres, excluídas do posto público que os homens ocupavam naturalizadamente, são dadas à posição maternal e doméstica, lugares destituídos de importância histórica, seja na visão de historiadores, seja na institucionalização do conhecimento filosófico, a partir da disciplinarização da História da Filosofia.

Assim, uma formação discursiva presente nas ementas, e que estamos chamando de uma Formação Discursiva da Filosofia, é formulada e, ao mesmo tempo, formula um efeito de sentidos acerca das representações de mulheres, sendo composta e compondo uma Formação Ideológica Patriarcal, que silencia a presença das mulheres enquanto filósofas e os seus dizeres sobre si e sobre outras, sendo baseada e baseando dizeres que justificariam o apagamento das mulheres ocupando a posição de filósofas e estabelecendo uma memória sobre o que seria uma “essência-mulher” e não outra.

Podemos considerar que há diferentes forças em confronto quando, por exemplo, Beauvoir (1970) propõe uma análise a respeito das mulheres como o Segundo Sexo. Em seus questionamentos, notamos ditos que constata e

contrapõem outros dizeres e efeitos de sentido já-discursivizados socialmente.

Hesitei muito tempo em escrever um livro sobre a mulher. O tema é irritante, principalmente para as mulheres. E não é novo. [...] E não parece que as volumosas tolices que foram ditas neste último século tenham realmente esclarecido a questão. Ademais, haverá realmente um problema? Em que consiste? Em verdade, haverá mulher? Sem dúvida, a teoria do eterno feminino ainda tem adeptos; cochicham: "Até na Rússia elas permanecem mulheres." Mas outras pessoas igualmente bem informadas — e por vezes as mesmas — suspiram: "A mulher está se perdendo, a mulher está perdida." Não sabemos mais exatamente se ainda existem mulheres, se existirão sempre, se devemos ou não desejar que existam, que lugar ocupam ou deveriam ocupar no mundo. "Onde estão as mulheres?" [...]. Mas antes de mais nada: o que é uma mulher? (Beauvoir, 1970, p. 7).

Assim, como não foram os sujeitos do sexo feminino que escreveram e discursaram sobre si durante muitos séculos, a história das mulheres e de suas produções intelectuais não só passa por uma Formação Discursiva da Filosofia, atravessada pela Formação Ideológica Patriarcal que reflete o pensamento de alguns filósofos em cada período histórico, como também reproduz a Formação Imaginária que os homens, enquanto filósofos, poetas, historiadores e cientistas, tinham acerca das mulheres.

Segundo Perrot (2007), somente no século XIX a mulher pode ter o direito à educação, reconhecido pelo Estado, ação provavelmente motivada pela necessidade de trabalhadores mais aptos às funções nas fábricas, incluindo aí mulheres e crianças. Tais condições também contribuíram na produção dos efeitos de sentido que ajudaram a colocar as mulheres na posição de não produtoras de conhecimento intelectual, partindo do pressuposto de que se filósofas não são ditas, logo não existiram.

Contudo, se, por um lado, temos uma estrutura social que gera esse efeito de sentido silenciador das filósofas, de outro, temos o desejo de entender que somos seres do mundo e no mundo. Nossa estrutura coletiva se desenvolve num conflito de forças que produz significados e seus sentidos podem ser múltiplos. Nos milhares de

anos que levamos até chegar à organização social que constituímos hoje, nossa história foi a da luta de classes (Marx; Engels, 2018). Ou, como já citamos, “não há dominação sem resistência” (Pêcheux [1988], 2009, p. 281). Por isso, nossa história, seja da luta de classes, ou da dominação e da resistência, materializa-se no discurso, naquilo que é dito, não-dito ou já-dito pelos sujeitos. Sendo assim, podemos, por meio da análise, questionar aquilo que foi estabelecido acerca da (in)existência de filósofas.

Dessa forma temos que:

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido (Pêcheux [1988], 2009, p. 147-148).

A partir das considerações pecheutianas, podemos nos interrogar, então, o que são “filósofas”, “autoras” ou “pensadoras” na Formação Discursiva da Filosofia?, uma vez que estes termos não aparecem nas ementas, isto é, são silenciados. Ou ainda, tais termos estão ocultos ou pressupostos nas expressões “filósofos”, “autores” e “pensadores”? E se, a resposta for sim, então por que não há um número igual de obras citadas entre filósofas e filósofos? Assim, outro possível efeito de sentido que temos ao ler a disciplinarização da História da Filosofia Contemporânea é a de que não existem mulheres pensadoras no nosso atual contexto, ou de que estas não são filósofas, e sim historiadoras de Filosofia.

Por um lado, podemos refletir o quanto as filósofas foram apagadas, e assim excluídas e silenciadas, no reconhecimento da produção filosófica, pois, nas ementas, elas aparecem como historiadoras, tradutoras, revisoras, pesquisadoras (conforme destacamos no recorte), mas não há menção de sua nomeação ou de suas obras no texto dos ementários. E quando ocorre a referenciação de filósofas, as obras utilizadas geralmente abordam outros filósofos – não que isso desmereça suas produções, mas reforça que seus estudos são reconhecidos principalmente quando se referem a nomes de filósofos que “todo mundo sabe”, sobre assuntos que “todo mundo” considera filosofia e estes se referem a sujeitos masculinos.

Por outro lado, podemos pensar que o termo “filósofa” está contido em “filósofo”, utilizado como representante de todos os sujeitos que produziram conhecimento filosófico, uma vez que nossa língua tende a usar o masculino para referenciar tanto mulheres quanto homens e que o debate acerca da masculinização/feminização da língua portuguesa é recente, por isso não estaria ainda materializado. No entanto, o termo “filósofa”, tais como outros termos correlatos ao feminino, é excluído de dicionários impressos e online, aparecendo como definição de “pensadora” ou “pessoa do sexo feminino intelectual” apenas em alguns dicionários *on line* informais da língua portuguesa. O não-dito, assim, produz esse efeito de sentido que exclui e silencia as filósofas, ao entender que são homens aqueles que produziram e produzem filosofia.

Sabemos que, em geral, os dicionários não trazem o feminino dos termos. No entanto, segundo Garcia (2017), tais documentos constituem sentidos sobre as mulheres que tendem a silenciá-las e mantê-las nos espaços privados, ocupando espaços sociais determinados:

Nos dicionários, há uma tendência em opor o espaço privado e o espaço público na constituição das posições de dona de casa, da mulher casada e de prostituta. No espaço privado, estaria a posição de dona de casa e, conseqüentemente, a construção da imagem de uma mulher que cuida de sua família, que assume obrigações domésticas, ou seja, que, de uma forma ou de outra, garantiria o bem-estar e a ordem no ambiente familiar. Uma ordem, portanto, que

se caracteriza pela posição história da “mãe de família”, da “mulher casada”, de “reputação inatacável”. Já no espaço público, do mundo, estaria a posição de prostituta e a imagem de uma mulher perniciosa, que é desprestigiada socialmente pela sua atividade social e que, ao contrário, contribuiria para a desarticulação de uma possível ordem familiar (Garcia, 2017, p. 81).

De acordo com Garcia (2017, p. 81), os dicionários produzem “um efeito de transparência e objetividade como se os sentidos só fossem aqueles que estão ali contemplados”. E é o que percebemos se repetir, em uma Formação Discursiva da Filosofia, filiada à ideologia patriarcal, pelos dizeres que alguns filósofos sustentam sobre as mulheres.

Resumindo, então, pela análise da Formação Discursiva das ementas recortadas, percebemos que há um dizer que retoma uma memória discursiva sobre o que é a História da Filosofia Contemporânea, já que apesar da aparente variedade de conteúdo, estes abordam constantemente os mesmos termos e temas. Isso, por sua vez, remonta a uma memória, isto é, a um já-dito, sobre quem seriam os sujeitos intelectuais.

Nos termos pecheutianos, tal análise nos permitiria entender a afirmação que “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (Pêcheux [1988], 2009, p. 148-149).

Assim, consideramos que o discurso utilizado para a construção das disciplinas analisadas compreende não só a noção de interdiscurso, pois é feito a partir de um já-dito do que seria a História da Filosofia e do que seriam os sujeitos femininos e masculinos, como também de um atravessamento ideológico patriarcal, já que entende as mulheres como intelectualmente inferiores aos homens. Esse interdiscurso, que compõe uma Formação Discursiva da Filosofia, ora diz e é dito pelas posições historicamente atribuídas às mulheres e aos homens, ora funciona como memória que sustenta a ausência de mulheres filósofas nas ementas das

disciplinas de História da Filosofia.

Aparentemente, há novos efeitos de sentido acerca dos sujeitos intelectuais sendo formulados quando lemos, nas mídias tradicionais ou em redes sociais, sobre a presença da mulher na ciência, geralmente com títulos como “Você precisa conhecer essas cientistas” ou “Veja as mulheres que foram importantes na ciência”. Porém, conforme analisamos as disciplinas do Programa de Graduação em Filosofia, formuladas para serem, no nome, aquilo que contempla os conteúdos sobre o assunto, percebemos que, embora haja um movimento em direção à constatação da existência de mulheres que produzem ciência e filosofia, isso não garante o reconhecimento de seus estudos na esfera acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2001.

GARCIA, Dantielli Assumpção. A mulher no idioma: efeitos de silenciamento e resistência. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 40, p. 69-87, 2017. Disponível em: <<http://revistalinguas.com/edicao40/artigo3.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou Recortar. **Série Estudos - 10**. Uberaba: Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas: Editoras da Unicamp: 2013.

PÊCHEUX, Michel [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel [1988]. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS Catherine [1975]. A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Proposta Político-Pedagógica do curso de Filosofia**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ProGrad/PPCs/PPC-FILOSOFIA%20VERS%C3%83O%20CONCLU%C3%8DDA%20.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Proposta Político-Pedagógica do curso de licenciatura em Filosofia**. Maceió: UFAL, 2006. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/pc-filosofia-licenciatura.pdf/@download/file/ppc-filosofia-licenciatura.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Proposta Político-Pedagógica e currículo do bacharelado**. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://www.dfil.ufscar.br/documentos/pp-bacharelado-2007>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Proposta Político-Pedagógica do curso de licenciatura em Filosofia**. Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt/ppc/PlanoPedagogico/Download/129>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Proposta Político-Pedagógica do curso de bacharelado em Filosofia**. Belém: UFPA, 2010. Disponível em: <<http://faculdaedefilosofia/PP%20FILOSOFIA%20BACHARELADO.pdf.ufpa.br>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

A POESIA VISUAL E A SEMIÓTICA PEIRCIANA: INTERPRETAÇÕES E SIGNIFICADOS NA OBRA DE SERGIO CAPARELLI

Neilde Silva de França Bois
Priscila Andressa Crepaldi Venturim

A POESIA VISUAL E A SEMIÓTICA PEIRCIANA: INTERPRETAÇÕES E SIGNIFICADOS NA OBRA DE SERGIO CAPARELLI

Neilde Silva de França Bois¹

Priscila Andressa Crepaldi Venturim²

RESUMO:

Este estudo investiga a relação entre a poesia visual e a semiótica peirciana, a partir do poema "Sapato" da obra Poesia Visual (2005) de Sérgio Caparelli. A pesquisa analisa como crianças de 07 a 10 anos interpretam a interação entre palavras e imagens. Mediante observações e entrevistas prévias, foram coletadas as respostas das crianças quanto à contemplação ao visual e ao textual, permitindo uma compreensão das diferentes interpretações que emergem desse diálogo. A análise revela como os signos, tanto verbais quanto visuais, adquirem significado e formam a base da construção do conhecimento infantil. Os resultados destacam a importância da poesia visual como um meio de estimular a criatividade e a imaginação, promovendo uma compreensão mais rica e diversificada do mundo ao redor.

PALAVRAS-CHAVE:

Semiótica Peirciana, Poesia visual, Crianças, Imaginação, Significação.

¹ Mestranda em Literatura Comparada pela Universidade Estadual Do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

² Mestranda em Literatura Comparada pela Universidade Estadual Do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

1 INTRODUÇÃO

É intrínseco ao desenvolvimento infantil o aprendizado da linguagem e neste processo compreende-se como parte fundamental o entendimento dos símbolos e das palavras que representam todas as coisas do mundo e que podem servir como base para traduzir o universo imaginário.

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa capacidade de designar é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por de traz de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora são jogos de palavras. Assim ao dar expressão à vida o homem cria um outro mundo poético, ao lado da natureza (Huizinga, 1988, p. 07).

Considerando que a literatura desempenha um papel importante neste processo uma vez que instiga através da escrita com palavras significantes a imaginação, a criatividade e a fantasia este breve estudo propõe uma reflexão acerca da abstração e compreensão do mundo na perspectiva infantil por meio da poesia. A poesia infantil não agrada somente crianças, há muitos saberes contidos neste universo sendo absorvidos por adultos, haja vista a potência com que alguns escritores conseguem adentrar a este mundo infinito das palavras e seus diversos significados. A poesia é uma das maiores representações de arte na literatura infantil. Além do jogo com a linguagem e o brincar com as palavras a poesia desperta o imaginário, uma vez que a palavra (ler e ver) associa à imagem, na medida em que o homem é, por natureza, imagético, pois a imagem traz a sensação de proximidade com o real. Alfredo Bosi afirma que:

A experiência da imagem, anterior à da palavra, vem enraizada no corpo. A imagem é afim à sensação visual. O ser vivo tem a partir do olho, as formas do sol, do mar, do céu. O perfil, a dimensão, a cor. A imagem é um modo da presença que tende a supri o contacto direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós (Bosi, 1977, p. 6).

A poesia visual é uma espécie de fusão de signo linguístico e imagem que comunica não só pelo que se lê, mas, principalmente, pelo que se vê. Este estilo existe desde a antiguidade greco-latina, na qual se situam os poetas considerados precursores – Simmias de Rhodes, Julius Vestinus, Dosíadas, Teócrito. Eram compostos, naquela época e por séculos subsequentes, basicamente do arranjo figural das palavras no espaço da página, atingindo muitas vezes a aparência hermética das mensagens criptografadas. No Brasil, o movimento concretista surge de modo incisivo neste processo com uma proposta de estruturar e reestruturar a poética imagética corroborando com o estudioso do assunto Philadelpho Menezes (1991). Uma vasta produção de cunho imagético associando texto/palavra com imagem para a ser difundida em todo o mundo, exigindo cada vez mais maior aporte teórico de relevância. Conforme Octavio Paz,

Em cada sociedade podemos encontrar, em formas verbais e não verbais, um mundo de imagens; essas imagens representam ideias, conceitos e crenças sociais. Pensemos nas mais simples: a cruz, a meia-lua, as cores de uma bandeira. Essas imagens não somente se referem ao visível mas também ao invisível, pois o homem, que está em continuo diálogo com a natureza, também dialoga com o desconhecido e o invisível. Às vezes essas imagens representam entes abstratos: um triângulo, uma esfera; ou então seres imaginários: um centauro, uma sereia, um dragão. E há algo mais: cada um dos elementos que mencionei – os objetos e os utensílios materiais, as ideias, as instituições – são imagens e estão próximas do imaginário: uma cadeira pode se converter num trono, uma balança em emblema da justiça (Paz, 1991. p. 118-119).

Na poesia visual, o texto é um conjunto de signos que são dispostos na folha de papel de forma que o que se lê é o que se vê, porém com uma certa dualidade de interpretações. Então, a imagem associada ao texto cumpre o papel de promover sentidos no imaginário dos leitores, sejam elas crianças ou não. Assim, fumaça de palavras, flores de palavras, sapatos de palavras, roupas na corda, jóqueis, tabuleiros de palavras, peixes, borboletas (ou borboletras) de palavras, imagens de palavras,

palavras-imagens que desacomodam o leitor e o convidam a construir novos sentidos, criativamente, a partir do que lê vendo ou do que vê lendo são incorporados à essa arte de brincar com as palavras.

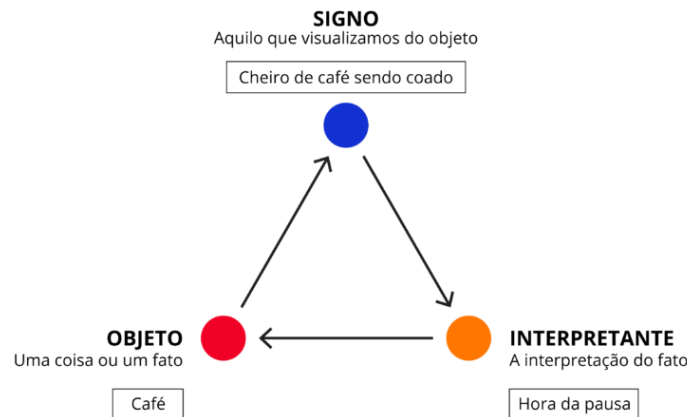
Interpretações diversas tornam-se possíveis, porém neste estudo as imagens doravante analisadas estarão alicerçadas à Semiótica Peirciana, desenvolvida pelo filósofo-lógico-matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), a qual pode ser entendida como uma Filosofia Científica da Linguagem, cujo objetivo é a análise da ação e atividade dos signos. Peirce (1995) propõe que todo tipo de conhecimento pode ser representado como:

[...] um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen (Peirce, 1995, p. 46).

Portanto, o signo não é o próprio objeto, mas sim uma representação dele criada pelo interpretante. Por isso, a semiótica de Peirce sugere que o conhecimento seja representado por meio de uma tríade. Essa tríade é composta por: um objeto, que pode ser uma coisa ou um fato; um signo, que é a forma como vemos o objeto ou o corpo do signo; e um interpretante, sendo a interpretação que nossa consciência faz desse fato.

Figura 1 – Tríade de Peirce

TRÍADE DE PEIRCE



Fonte: <https://itamara.com.br/usar-azul-para-identidades-visuais-de-restaurantes-pode/>.

Nesta perspectiva, será priorizada para este estudo a tríade Peirciana representada pela imagem acima em que a grosso modo, sem muitas delongas, Intérprete ou Representâmen é a forma que se usa para se comunicar – é o “corpo” do signo; Objeto é aquilo à que o Representâmen se refere e, Intepretante é aquilo que está na mente acerca do representâmen, isto é a ideia à qual alude o objeto.

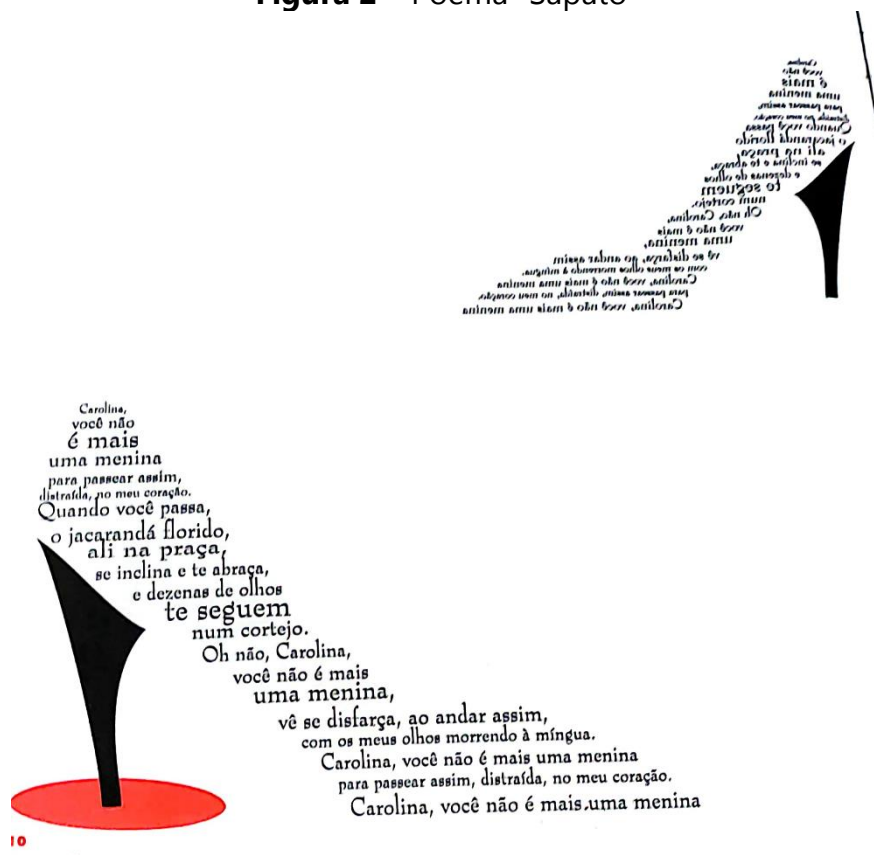
2 ESTUDO ANALÍTICO

Sergio Caparelli, nascido em Uberlândia – MG, é escritor de literatura infantil e juvenil, jornalista e professor. O poema elencado para a análise se encontra em seu livro Poesia Visual de 2005, que é composto por 28 poemas, em que predomina o estilo concretista no modo de organizar as palavras sobre a folha.

Antes da análise semiótica alicerçada na tríade Peirciana perguntamos a algumas pessoas aleatoriamente – adultos de faixas etárias e nível de escolaridade variado – de maneira informal quais eram as 3 primeiras coisas que lhes vinham à mente ao observar a imagem, somente a imagem, sem ler o texto escrito. É necessário salientar que em tal indagação não havia o intuito não considerar o que “é

certo ou errado”, mas apenas verificar a primeira impressão ou impacto à leitura do texto imagético. Segue abaixo a imagem apresentada:

Figura 2 – Poema “Sapato”



Fonte: Caparelli (2005).

Inúmeras e diferentes foram as respostas, mas a maioria fez uma leitura “ao pé da letra” apenas descrevendo o que via. A alguns é um sapato feminino, com passadas curtas; a outros, um sapato feminino com o salto representando um troféu; um respondeu-me que lembrava à ex-presidenta Dilma. No entanto, mostramos a mesma imagem à algumas crianças em idades entre 07 e 10 anos e, a maioria também, descreveu o objeto em questão. Porém uma delas, disse que o salto sobre o círculo vermelho, para ela parecia ser uma faca sobre uma poça de sangue, lembrava-lhe algo escorrendo. A esta interpretação é possível relacionar os princípios da análise semiótica do ponto de vista de Peirce, a partir dos princípios de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade; sendo: Primeiridade, a impressão, a sensação que a

imagem causou; Secundidade, caracterizando distinção/diferenciação, o objeto tomando forma e por último, a Terceiridade que leva à compreensão e estabelecimento de sentido e significado ao objeto/poema em questão. Ou seja, a *representação* como um elemento do fenômeno” (Peirce, 1998, p. 160). Todavia, uma verificação mais atenta acerca do poema visual acima se faz necessária, haja vista a presença de nuances diversas, elementares, que fomentam vários indícios discutidos pela Semiótica Peirciana. Peirce (1998) afirma que há três tipos de signos: (1) as semelhanças, ou os ícones, (2) as indicações, ou os índices e (3) os símbolos, ou signos gerais.

Nesse contexto, o poema visual funciona como um ícone, representado pela figura de um sapato constituído por palavras. A imagem remete a uma intertextualidade com outros textos, por meio de uma construção imagética aparentemente simples, mas que, em uma apreciação mais detalhada, revela indicativos significativos.

Primeiramente, o sapato/ícone simboliza um objeto utilizado por uma mulher. No entanto, a leitura do poema sugere uma "menina-mulher," cuja transformação desperta o olhar alheio. O eu lírico experimenta um sofrimento ao perceber essa transição de menina para mulher, sofrendo tanto pela distância emocional dessa figura quanto pela impotência de evitar que outros também notem essa metamorfose. Além disso, há um outro aspecto de sofrimento: o eu lírico se angustia por essa menina-mulher não o notar como ele espera.

Em relação ao índice, diversos elementos na imagem indicam o caminho do olhar observador do eu lírico. A presença da cor vermelha é marcante, e, de acordo com Eva Heller em *A Psicologia das Cores*, “Não existe cor destituída de significado. A impressão causada por cada cor é determinada por seu contexto, ou seja, pelo entrelaçamento de significados em que a percebemos”. Heller explica que o vermelho é um símbolo categórico de fogo e sangue, representando paixão, amor, ódio, raiva, agressividade, e intenções negativas.

O sapato (ícone) está posicionado com o salto sobre um círculo vermelho

simbolizando (Símbolo) portanto, a paixão do eu lírico e, sobretudo a perda da inocência, a menina que rompe com o conceito de menina através do sangue – penetração += sangue – perda da inocência e o “nascimento” da mulher, além disso reflete o desejo carnal expressado pelo eu lírico.

Outro detalhe é que, no poema-imagem, o sapato parece flutuar, sem que a ponta toque uma superfície. Esse detalhe sugere a transformação da menina, que ainda não se vê plenamente como mulher. O vermelho chama atenção também por se constituir de uma figura geométrica, o círculo, pois este símbolo embora tenha se disseminado por inúmeras culturas não é uma forma encontrada na natureza, mas traduz a ideia de perfeição que os seres humanos pretendem alcançar, neste estudo comporta-se como inconsciente pessoal, haja vista o ponto central do círculo (se assimilado à mandala seria o *self*) servir de base para a ponta do salto, o ponto de equilíbrio da menina-moça, aludindo ainda à uma ideia de começo e recomeço, isto é, a vida em movimento circular, de certa forma não-vicioso com transformações a cada final ou início de um novo círculo.

Por outro lado, segunda a estudiosa Eva Heller (2002) em seu livro A Psicologia das cores, descreve o vermelho luminoso como uma cor pertencente ao universo masculino, tal como o filósofo e escritor alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) em sua interessante e criativa Teoria das cores considerava o vermelho o “rei das cores”, pois está ligado à força, à atividade e à agressividade. Este signo, então, alude à dominação masculina sobre o universo feminino, basta pensar, nas histórias de contos fadas da antiguidade, vermelho era sempre a cor descrita e usada por aqueles que desobedeciam, eram seduzidos ou incitados ao pecado e por último, pelo pecado, dominados, como a Chapeuzinho Vermelho.

Por outro prisma destaca-se o signo relacionado à cor preta. O salto posicionado como o corpo que sustenta além da ideia de troféu alude também ao corpo feminino e é todo negro. Heller (2002) define o preto como a cor do poder, da violência e da morte. A cor predileta dos designers e dos jovens. A cor da negação e da elegância. O preto permeia toda construção poética vista acima, pois reporta-se a

concepções relacionadas a poder e o desejo de dominação.

Importante destacar que o poema é constituído de duas imagens e, estas são opostas, uma vez que o sapato canto direito superior da folha encontra-se ao contrário, podendo ser observado como o caminho percorrido pela menina, a transformação durante a jornada e o retorno como mulher. A oposição das formas demonstra também um jogo de espelhos, denotando conforme define Lacan (1949) um corpo descoordenado, um ser em formação, portanto passível de transformação. Esse jogo de espelhos, grosseiramente analisando denuncia a ideia de duplo e transitivismo: a imagem de si mesmo, mas ao mesmo tempo o eu aos olhos do outro determinando a imagem do que e quem se é, bem como importante fator de constituição do eu, uma vez que o outro que aparece no espelho, é o desejo, o que esse outro (imagem que está fora) refletido quer que seja o eu (interior). E neste caso o ser que volta não contém mais o símbolo (convenção) do pecado (o círculo vermelho), agora flutua apenas.

Ainda, acerca das cores há o branco. O branco é o papel imaculado. E esta sim, é atribuída ao universo feminino simbolizando a inocência. A imagem está disposta em uma folha totalmente branca, como se a vida nela toda estivesse contida. A ideia de pureza transmitida pela cor branca remete ao fato de que qualquer sujeira ou mancha, por menor que seja, pode ser notada. Assim as letras pretas permeadas pelo vermelho flutuam sobre o papel branco indicando, além de tudo o que já analisado, um indício de amadurecimento da personagem Carolina na perspectiva do eu lírico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo sobre a poesia visual, pudemos observar como as crianças, naturalmente curiosas e observadoras, exploram o universo imaginário criado pelo jogo de palavras e imagens. Através da análise semiótica, percebemos como as palavras, imagens e símbolos ganham forma e significado, proporcionando uma nova perspectiva na leitura e interpretação do mundo ao nosso redor.

A interação entre linguagem, literatura e imaginação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e criativo das crianças, permitindo-as explorar novas formas de expressão e compreensão. A poesia visual, ao entrelaçar texto e imagem, estimula a criatividade e a construção de novos significados, desafiando os leitores a interpretar de maneira única e pessoal.

Portanto, a análise semiótica da poesia visual revela a riqueza e a complexidade das relações entre signos e significados, destacando a importância da linguagem como ferramenta essencial na construção do conhecimento e na expressão artística. Que possamos continuar explorando e apreciando a diversidade e a profundidade da poesia visual, enriquecendo nossa compreensão do mundo e estimulando nossa imaginação de forma contínua e inspiradora.

REFERÊNCIAS

CAPPARELLI, Sérgio. GHUSZYNSKI, Ana Cláudia. **Poema Visual**. 4 ed. São Paulo: Editora Gaia, 2005.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio. **Teoria da poesia concreta**: textos críticos e manifestos 1950 – 1960. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

HUIZUNGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura; tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva. Editora da USP, 1971.

HELLER, Eva. **A Psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. 1 ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACAN, Jaques (1998). **O estádio do espelho como formador da função do eu**. In: J. Lacan, Escritos. (V. Ribeiro, trad.: pp. 96-103). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1966).

PAZ, Octavio. **Convergências: ensaios sobre arte e literatura**. Tradução Moacir Werneck de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PEIRCE, C. S. Semiótica. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas.** São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTAELLA, L. **O Que é Semiótica.** 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.



ADVERBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 35 | JUL./DEZ. 2024 | ISSN 1808-883X

PALAVRA-SIGNO: A ABORDAGEM IDEOLÓGICA DA LINGUAGEM

Daniele Bertollo

Margarete Aparecida Nath Braga

Paulo Cesar Fachin

PALAVRA-SIGNO: A ABORDAGEM IDEOLÓGICA DA LINGUAGEM

Daniele Bertollo¹

Margarete Aparecida Nath Braga²

Paulo Cesar Fachin³

RESUMO:

Muitas são as possibilidades teórico-metodológicas de abordagem para o trabalho científico com a linguagem, no entanto, propomo-nos aqui a dialogar com a perspectiva sociológica. Os estudos integrantes deste trabalho tematizam uma reflexão exploratória sobre linguagem e ideologia, principalmente no âmbito da palavra, com base nos postulados do Círculo de Bakhtin. Buscamos, desta forma, mostrar como o fenômeno ideológico pode ser compreendido dentro de um enquadramento sociológico da linguagem. A leitura analítico-interpretativa aqui apresentada é parte constitutiva da *Tese*, que está em desenvolvimento, intitulada *Gênero discursivo manifesto: uma análise na perspectiva do método sociológico de Mikhail Bakhtin*. Adotamos como referencial teórico pesquisas e publicações do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011[1992] e Volóchinov (2021[1895-1936]), e outros teóricos que exploram direta ou indiretamente a perspectiva sociológica da linguagem, tais como: Rodrigues (2001, 2005), Faraco (2009), Pereira, Rodrigues (2014), Ponzio (2008) e Costa (2018). Este trabalho constrói-se essencialmente por meio de revisão bibliográfica e busca colaborar para a compreensão da linguagem em toda sua flexibilidade intrínseca aos elementos contextuais e seu imbricamento na construção da palavra-signo.

PALAVRAS-CHAVE:

Palavra-signo, Ideologia, Linguagem, Círculo de Bakhtin.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, danixbertollo@gmail.com.

² Pós-doutorado (em andamento) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora do curso de Letras do Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG, margabraga@yahoo.com.

³ Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor de língua espanhola do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina, paulo.fachin@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma reflexão exploratória sobre linguagem e ideologia, no âmbito da palavra, com base nos postulados do Círculo de Bakhtin. Buscamos, desta forma, mostrar como o fenômeno ideológico pode ser compreendido dentro de um enquadramento sociológico da linguagem. A leitura analítico-interpretativa aqui apresentada é parte constitutiva da *Tese*, que está em desenvolvimento, intitulada *Gênero discursivo manifesto: uma análise na perspectiva do método sociológico de Mikhail Bakhtin*.

Destacamos que este estudo não pretende exaurir as possibilidades analítico-interpretativas dos postulados Bakhtinianos referentes à linguagem e ideologia, mas apresentar o resultado de nossa leitura, enquanto produto ideológico, no que se refere ao entendimento da palavra como *palavra-signo*. Para isso, organizamos o artigo em quatro seções: 1) esta introdução, 2) *A abordagem sociológica da linguagem*, 3) *Linguagem e ideologia* e, por último, 4) as considerações finais.

2 A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA LINGUAGEM

Um grupo de intelectuais multidisciplinares se reuniu, na Rússia, no período de 1919 a 1929, e traçou o início dos estudos filosóficos da linguagem marxista. Dentre essas figuras, destacamos Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev. Esse grupo, posteriormente, recebeu a alcunha de Círculo de Bakhtin (Faraco, 2009). Embora os textos do Círculo sejam datados entre 1919 e 1974, por questões políticas, foram relegados ao obscurantismo até meados de 1960 (Rodrigues, 2005). Segundo Rodrigues (2005), a autoria dos textos produzidos pelo Círculo em meados de 1920 não é consenso e gera debate entre pesquisadores, pois

alguns textos de Volóchinov e Medvedev foram atribuídos à Bakhtin⁴.

O Círculo de Bakhtin procurava compreender a linguagem com base em uma perspectiva dialógica, considerando, por exemplo, como os discursos são saturados e refratados pela ideologia, e como essa relação entre ideologia e linguagem se constitui, independentemente, se fazem parte da esfera cotidiana ou de esferas formalizadas e sistematizadas da linguagem (Pereira, Rodrigues, 2014).

Além disso, para Rodrigues (2005), é relevante fazer duas ponderações sobre a perspectiva dialógica da linguagem. A primeira é relativa à flutuação terminológica existente na obra do Círculo que pode ter sido gerada pelo processo de tradução, observada no mesmo texto ou em comparação com outras traduções, ou, por uma questão de “predileção” de Bakhtin pela variação terminológica, mas que, segundo ele, não resulta na falta de unidade conceitual”. A segunda ponderação é sobre a noção de gêneros do discurso bakhtiniana que não deve ser dissociada das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois, nesse viés, a noção de gêneros não será reducionista (Rodrigues, 2005, p. 154).

Assim, a construção deste escopo teórico se constrói sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural da linguagem, em outras palavras, a visão que desenvolvemos aqui é de que a linguagem é um fato social. Neste viés, Costa-Hübes (2017) aponta a linguagem como meio para a compreensão do sujeito, pois nela reflete a concretização de seu mundo e isso só é possível se considerarmos o entorno,

[...] o lugar social ocupado pelo sujeito, sua posição axiológica, o contexto que o envolve, a cultura que nele se projeta, as atitudes valorativas que assume, seu modo de compreensão da vida social, enfim, sua postura autoral assumida no texto-enunciado que produz (Costa-Hübes, 2017, p. 554).

⁴ Devido as controversas geradas pela atribuição de autoria, neste estudo, optei pela generalização utilizando “Círculo de Bakhtin” ou atribuindo a autoria à opção feita pelo tradutor, na bibliografia utilizada.

Ademais, Bakhtin (2011[1992], p. 311) destaca que o texto vivo emerge em sua verdadeira essência “*na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*”, em outras palavras, emerge da interação que ocorre entre eles (dialogicamente). Por isso, consideramos relevante conhecer também a noção de *compreensão* prevista por Bakhtin, pois “qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão” (Bakhtin, 2011[1992]), p. 317).

Entendemos que a compreensão se trata, metaforicamente, de “um jogo de espelhos”, pois Bakhtin diz que “quando um texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (Bakhtin, 2011[1992], p. 319). No entanto, não podemos compreender tal metáfora em uma relação unicamente de reprodução, pois a compreensão de um mesmo signo-linguístico se dá de acordo não só com os interlocutores dispostos na interação, mas também com o contexto em que a comunicação se concretiza, ou seja, sob a ótica do dialogismo.

Para Bakhtin (2011[1992]), a compreensão efetiva, real e concreta se dá em uma totalidade de atos particulares que são indissolúveis no processo global de compreensão. Contudo, cada ato particular tem uma autonomia semântica que pode ser destacada para fins didáticos:

Quadro 1 – A compreensão, segundo o método sociológico.

A COMPREENSÃO	
1.	A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial)
2.	Seu <i>reconhecimento</i> (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua.
3.	A compreensão de seu <i>significado</i> em dado contexto (mais próximo e mais distante).

4.	A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base em Bakhtin (2011[1992], p. 398).

Observamos, então, que, embora possa ocorrer uma divisão do processo de compreensão, Bakhtin (2011[1992]) ressalva que ela efetivamente só ocorre em uma totalidade inseparável. Para o autor, a palavra é compreendida no processo em que a imagem se converte em símbolo, adquirindo, assim, profundidade semântica, “a imagem deve ser compreendida pelo que ela é e como o que significa”. Deste modo, ocorrem encadeamentos semânticos mediatizados pelo mundo, pois “o conteúdo do símbolo autêntico está correlacionado com a ideia de totalidade mundial, com a plenitude do universo cósmico e humano. O mundo tem um sentido. [...] Todo fenômeno particular está imerso no elemento dos *primórdios do ser*”. A partir disso, toda a interpretação de um símbolo torna-se um símbolo também (mais racionalizado) (Bakhtin, 2011[1992]), p. 398).

A abordagem sociológica da linguagem parte da premissa de que o discurso verbal se origina em uma situação extralinguística que está associada à vida, por isso, prenuncia que “a interpretação de estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude de sentidos simbólicos” e os sentidos não podem ser interpretados de forma científica, mas sim cognitiva (Bakhtin, 2011([1992]), p. 398-399). Dessa forma, ao entendermos a linguagem como ponto de partida para os postulados bakhtinianos, discorreremos sobre linguagem e ideologia.

3 LINGUAGEM E IDEOLOGIA

Ressalvamos a noção de que a inter-relação entre linguagem e ideologia se entretece em toda obra bakhtiniana, da mesma forma como ocorre com as demais noções de linguagem pautadas pelo Círculo de Bakhtin, portanto, não buscamos

definições prontas ou acabadas, mas sim intentamos descortinar conceitos no movimento das práticas discursivas e da sua formulação teórica (Pereira; Rodrigues, 2014).

É sob a perspectiva de que todo signo é ideológico que iniciamos nossas considerações. A ideologia se dá por meio dos signos que, por sua vez, possuem significado e remetem a algo situado fora de si mesmos – portanto, “o signo é um fenômeno do mundo externo” (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 94). Seja um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo etc. não terá significado e se equivalerá a si próprio, dentro de sua realidade única e natural. No entanto, quando um objeto físico é transformado em um signo, torna-se um produto ideológico, reflete e refrata outra realidade além daquela que entendemos por sua realidade natural (Volóchinov, 2021[1895-1936]).

A unicidade e a materialidade também são características inerentes aos signos, contudo, a significação dos signos ultrapassa os limites de sua existência e vai além de ser uma parte da realidade, pois ao refletir ou refratar outra realidade poderá ser “capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante”, assim, “tudo que é ideológico possui significação sgnica” (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 93).

Contrapondo a filosofia idealista e os estudos culturais de cunho psicológico, que entendiam a ideologia como um fato da consciência, o Círculo de Bakhtin afirma que é de extrema importância a premissa de que “o signo é um fenômeno do mundo externo”, pois, ele e o que dele surge são gerados no mundo social, ocorrem externamente (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 94).

O Círculo de Bakhtin apregoa que os signos despontam do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra, pois “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, apenas no processo de interação social”. Há, portanto, uma cadeia de criação ideológica, em que a compreensão de um signo se dá na relação deste com outros signos já conhecidos (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 94).

Rodrigues (2001), ao refletir os preceitos do Círculo, também considera que “os fenômenos ideológicos não podem ser reduzidos à consciência ou ao psiquismo [...], mas a sua realidade objetiva *sígnica*, pois todo fenômeno ideológico tem uma encarnação material, *sígnica*” (Rodrigues, 2001, p. 10). A consciência pode ser definida a partir de uma concepção sociológica, pois a consciência não se constitui apenas por sua natureza, mas sim “se realiza no material *sígnico* criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada”, ela “se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si sua lógica e as suas leis”, não há consciência sem seu conteúdo *sígnico* ideológico (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 97-98).

Destarte, a ideologia está no signo que, por sua vez, é socialmente criado pelo sujeito. Justamente por isso que o signo emerge entre indivíduos organizados. Volóchinov (2021[1895-1936]) evidencia que colocar os indivíduos frente a frente, sem que estejam organizados, não é suficiente para que o signo se constitua, é necessário que formem uma unidade social.

Portanto, os signos sociais são a realidade dos fenômenos ideológicos que se manifestam na comunicação. Por sua vez, as leis da comunicação *sígnica* são influenciadas pelo conjunto de leis econômicas e sócio-políticas da sociedade, o que reforça a premissa de que “a consciência individual não é a arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos” (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 98). Assim, fica mais clara a relação dos signos ideológicos com a comunicação social, pois o signo é orientado pela comunicação e se materializa nela (Volóchinov, 2021[1895-1936]).

Volóchinov (2021[1895-1936]) destaca que é na linguagem que o fenômeno ideológico se apresenta de forma mais clara e completa, pois a palavra é o fenômeno ideológico por excelência que emerge das relações sociais – “a palavra é *medium* mais apurado e sensível da comunicação social”, por isso, quando tratamos sobre a palavra, falamos da palavra-signo (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 99). Por isso, o signo é a materialização da ideologia, portanto, é a palavra viva que ganha centralidade, não a palavra no sentido do dicionário, é a palavra-signo que articula

todo o fluxo de comunicação social (Costa, 2018).

Segundo Volóchinov,

Uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais de aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso a forma é orientada pelo contexto e se constituiu em um signo, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 179).

Em outros termos, a palavra, enquanto forma, é real; contudo, Volóchinov (2021[1895-1936]) destaca que, em todas as fases de aquisição da linguagem, a palavra é sempre orientada pelo contexto e, somente assim, terá valor linguístico-ideológico. Ademais, além de ser o mais puro dos signos, a palavra também é considerada um signo neutro. A neutralidade da palavra-signo se dá pela sua plasticidade em poder assumir qualquer função ideológica específica (moral, religiosa, estética, científica), enquanto os demais materiais sígnicos se enquadram em campos particulares de criação ideológica (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 99).

Inclusive, é relevante ressaltar que é no cotidiano que a palavra assume o protagonismo da comunicação. Volóchinov aponta que se trata de um campo de comunicação que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica específica, pois se trata da comunicação cotidiana. Segundo Volóchinov, essa comunicação acaba por se relacionar com várias esferas ideológicas já formadas e especializadas, além de estar diretamente em contato com processos produtivos, tornando-se, assim, muito importante. É no campo da ideologia do cotidiano que ocorrem as interações do dia a dia, por meio da linguagem coloquial e suas formas (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 99-100).

Pautando-se em Volóchinov (2021[1895-1936]), Pereira e Rodrigues (2014) apontam que a ideologia do cotidiano é a seiva da existência da ideologia formalizada e sistematizada. Em outras palavras, o cotidiano que nutre as demais ideologias já estabelecidas:

[...] a ideologia do cotidiano corresponde à totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ambas de natureza social, e que não correspondem a um sistema ideológico formalizado e sistematizado. Já os sistemas ideológicos formalizados, como o da ciência, da moral, da arte, da religião etc., constituem-se a partir da ideologia do cotidiano e, uma vez constituídos, exercem forte influência sobre esta, dando-lhe o seu tom (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 179).

Assim, é por meio da ideologia do cotidiano que ocorrem as avaliações críticas que fomentam as ideologias formalizadas e sistematizadas. Neste tocante, é de grande relevância destacar a tentativa de apagamento da pluralidade dos signos quando, por exemplo, classes dominantes tentam abafar/sufocar a heterogeneidade linguística de classes menos favorecidas, em favor de uma visão unificante e preconceituosa. Nesse movimento, fica palpável a forma como a ideologia perpassa a língua, neste caso, por meio de preconceito linguístico (Pereira; Rodrigues, 2014).

Ademais, Ponzio (2008, p. 112) diz que “a ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas “expressão” não significa somente interpretação ou representação, mas também significa organização, regularização dessas relações”, ou seja, o imbricamento existente entre a linguagem e a ideologia não deve ser entendido como uma espécie de “cartografia” das relações histórico-materiais, mas principalmente como movimento fomentador social, a partir de sua não neutralidade, na comunicação verbal.

Uma vez clarificado que a ideologia se faz presente nos signos, portanto, não é fruto da consciência individual do sujeito; e que é o contexto social que norteia o uso dos signos, assim como o uso da linguagem, signo ideológico por excelência, vamos relembrar o surgimento de duas importantes correntes teóricas sobre a linguagem, no século XIX: o Subjetivismo Idealista e o Objetivismo Abstrato.

No século XIX, essas correntes teóricas foram amplamente exploradas, mas são consideradas pelo Círculo de Bakhtin absolutamente reducionistas. Volóchinov (2021[1895-1936], p. 155) aponta Wilhelm Humboldt como o mais importante

representante e fundador do Subjetivismo Idealista. Humboldt e demais estudiosos entendiam a língua como “um fluxo eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo”. Apresentaram, então, quatro postulados que representavam seu ponto de vista:

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação [...], realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas.
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto [...], como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 148-149).

Os pensamentos da primeira tendência são deveras mais amplos do que fora ilustrado nos postulados acima, contudo, Volóchinov (2021[1895-1936]) apregoa que as premissas listadas dão conta do núcleo principal das ideias. Podemos pressupor aqui que o Subjetivismo Abstrato divide o que é do interior e do exterior, colocando o interior no centro da criação da linguagem, no entanto, a linguagem é determinada socialmente e orientada para o outro.

Já a segunda tendência, o Objetivismo Abstrato, para Volóchinov (2021[1895-1936]), apresenta um centro organizador focado no sistema linguístico (sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais), a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima do fluxo ininterrupto da primeira tendência. Os postulados da segunda tendência foram sintetizados nos seguintes fundamentos:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.

- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas, mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (Volóchinov, 2021[1895-1936], p. 179).

Os postulados da segunda tendência são opostos aos da primeira. Além disso, entendemos que, conforme Volóchinov (2021[1895-1936]), a linguagem não se restringe apenas ao nível da palavra, mas é compreendida como enunciação. As duas correntes de pensamento demonstravam que desconsideravam o indivíduo social, ou melhor, não davam relevância ao falante em uma relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011[1992]).

As reflexões linguísticas iniciaram no estudo da língua como sistema de formas normativas, com base em línguas *mortas*, conservadas em documentos escritos. Ou seja, monólogos fechados serviram sempre de apoio para os estudos linguísticos, e assim foram elaborados seus métodos e categorias. Os filólogos-linguistas tomavam os monólogos em análises em que se valiam por si mesmos, em uma compreensão unicamente passiva, sem considerar a ideologia e o seu uso na esfera real de comunicação (Volóchinov (2021[1895-1936])).

Noções de que a linguagem necessita apenas de um falante e do objeto de sua fala, ou que temos do outro lado um indivíduo apenas ouvinte e entendedor atuando em um fluxo passivo, transmissor, é uma ideia deturpada na comunicação discursiva (Bakhtin, 2011[1992]). “A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena” e “uma fase inicial preparatório da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (Bakhtin, 2011[1992], p. 271-272). No entanto, Volóchinov não descarta a

importância da língua quanto sistema abstrato de formas normativas, inclusive, ressalva que, se houver um propósito teórico preciso, a abstração da língua somente quanto sistema pode se legitimar (Volóchinov (2021[1895-1936])).

O Círculo considera que o entendimento teórico da concepção da linguagem como sistema pronto é falsa, porque se caracteriza “pela percepção clara do momento da identidade do signo linguístico, isto é, na sua percepção como objeto e sinal em que, por conseguinte, predomina o momento do reconhecimento” (Volóchinov (2021[1895-1936], p. 186). Volóchinov ainda destaca que toda enunciação monológica, escrita e finalizada, desvinculada de seu contexto linguístico e real, se coloca apenas para a compreensão passiva de um filólogo, não se espera, neste caso, uma resposta ativa (Volóchinov, 2021[1895-1936])).

Na concretização da linguagem, Volóchinov (2021[1895-1936]) aponta que o interlocutor também deve ser considerado e, principalmente, não apenas como decodificador, pois não se trata apenas do reconhecimento de uma forma já utilizada, mas sim da compreensão da forma em um contexto, em uma enunciação particular. Em outros termos, o interlocutor não se atém à conformidade da norma, quanto sinal imutável; mas sim atua reconhecendo a forma como signo (variável e flexível), dentro de uma comunidade linguística. Desta forma,

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (Volóchinov, 2021 [1895-1936], p. 180).

Falamos e escutamos palavras carregadas de conteúdo ou sentidos ideológicos/vivenciais que, quando compreendidos, provocam reações também ideológicas,

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele

uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2011[1992], p. 271).

Melhor dizendo, não são ações e recepções passivas, ocorre uma comunhão mútua entre consciências em um contexto sócio-histórico que também se faz presente na construção de sentidos. Ademais, a língua em uso é inseparável de seu conteúdo ideológico e o que passa a ganhar maior importância ao locutor/interlocutor não é a correção gramatical na interação, mas sim seu valor enquanto conteúdo.

Em consonância com as ideias do Círculo, Rodrigues (2001) afirma que “a linguagem é o resultado, o “produto” da atividade humana coletiva, fundada nas necessidades da comunicação social”. Trata-se da “forma materializada da comunicação social, sendo que nisso consiste a sua existência como signo, refletindo nos seus elementos a organização econômica e sócio-política da sociedade que a gerou” (Rodrigues, 2001, p. 9). Rodrigues (2001, p.10) corrobora a premissa de que é na linguagem verbal que melhor se verifica “o papel da linguagem no processo de desenvolvimento da consciência e da vida social” e sintetiza as características da linguagem apontadas por Volóchinov (1988)⁵ que a fazem ocupar posição central no universo dos signos:

Quadro 2 – Linguagem verbal - Rodrigues (2001) com base em Volóchinov (1988) - Adaptação

a. Pureza Semiótica:	Não apresenta realidade não-sígnica, pois é inteiramente signo (o signo mais puro e indicativo das relações sociais).
b. “Neutralidade”	

⁵ Rodrigues (2001) utiliza a 4ª edição de 1988, traduzida da língua francesa.

ideológica:	Não apresenta uma função ideológica específica, por isso pode preencher qualquer função (estética, científica, moral, religiosa, jornalística etc.)
c. Papel especial na esfera cotidiana:	A comunicação na vida cotidiana não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular, constituindo-se como domínio da ideologia cotidiana. A palavra é o material semiótico privilegiado na comunicação na vida cotidiana.
d. Material semiótico da vida interior:	Material semiótico privilegiado da vida interior, da consciência, como discurso interior.
e. Elemento acompanhante de todo ato consciente:	Pelo seu papel como instrumento principal da consciência e como signo social, a palavra acompanha o comportamento humano, uma obra etc. Toda atividade mental, criação ideológica e apreensão ativa é mediada pela palavra.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base em Rodrigues (2001, p.11-12) – Adaptação.

As características da linguagem verbal apontadas na tabela exaurem qualquer tentativa de indicar uma inversão no processo de criação ideológica, ou seja, impede que confirmemos a ideia de uma consciência determinando a criação ideológica, pois a linguagem verbal, por sua pureza semiótica e ubiquidade social, ilustra que os fenômenos ideológicos não podem ser reduzidos à consciência ou ao psiquismo, premissa que desconsidera o social (Rodrigues, 2001).

Assim, no estudo da linguagem sob a perspectiva sociológica, faz-se necessário que não percamos de vista a concepção de que a linguagem emerge das relações sociais, é a materialização da comunicação que ocorre nas interações, por isso, só pode ser analisada por este viés. Na comunicação social, a comunicação discursiva evolui, “acompanha e reflete a evolução das relações sociais estáveis dos falantes” por meio de enunciados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões interpretativo-analíticas precedentes podemos perceber que todo trabalho que tenha como objeto de estudo, direta ou indiretamente, a comunicação verbal, sob uma perspectiva sociológica, deve considerar a palavra como palavra-signo, ou seja, a palavra inerentemente ideológica que emerge da comunicação social. Embora a palavra quanto forma seja real e passível a análises, quanto sistema da língua, será somente compreendida no seu uso real, vivo e dialógico.

Assim, de acordo com a perspectiva sociológica, o signo deve ser visto como um fenômeno do mundo externo, por isso, descarta-se a possibilidade de a linguagem emergir de uma consciência individual, mas sim se constitui na interação de consciências em contextos variados. Desta forma, a linguagem passa a ser um produto da atividade humana que surge a partir das necessidades de interação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1992].

COSTA, Luiz Rosalvo. Filosofia da linguagem e ideologia no Círculo de Bakhtin. **A Palo Seco** - Escritos de Filosofia e Literatura - São Cristóvão (SE), N. 11, p. 7-17, Jan-Dez/2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

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

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução do italiano por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo:** cronotopos e dialogismo. 2001. 356 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Centro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.152-183.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2021 [1895-1936].

DIFERENÇAS GRAMATICAIIS ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA COM ÊNFASE À CONJUGAÇÃO E TRANSITIVIDADE VERBAL

Iara Mikal Holland Olizaroski
Beatriz Helena Dal Molin

DIFERENÇAS GRAMATICAIS ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA COM ÊNFASE À CONJUGAÇÃO E TRANSITIVIDADE VERBAL

Iara Mikal Holland Olizaroski¹

Beatriz Helena Dal Molin²

RESUMO:

No Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei Nº 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Contudo, a mesma Lei postula que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (LP), o que obriga o surdo a conceber a escrita em LP como sua segunda língua (L2). Contudo, a Libras e a LP são de modalidades distintas, sendo essa oroauditiva e aquela visuoespacial, o que resulta em gramáticas diferentes. Esse fato leva o surdo a cometer algumas inadequações no ato da escrita, uma vez que tende a transferir a gramática da sua língua natural (LN) para a L2 (Aspilicueta, 2006). Das inadequações cometidas, uma das mais recorrentes trata-se da conjugação e transitividade verbal, pois esses elementos morfossintáticos manifestam-se, na Libras, de forma muito dissemelhante à LP. Diante desse contexto, este artigo³ tem como objetivo apresentar as diferenças gramaticais entre a Libras e a LP no que concerne a elementos fonético-fonológicos e morfológicos e, mais especificamente, a elementos morfossintáticos referente à conjugação e transitividade verbal. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, com base nos estudos de Ferreira (2010); Quadros e Karnopp (2004); Finau (2004); Cunha e Cintra (1985) e Tufano (1990).

PALAVRAS-CHAVE:

Libras, Língua Portuguesa, Diferenças gramaticais.

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), de Cascavel-PR. Docente no curso de Letras Libras Licenciatura e Bacharelado do NEaDUNI/Unioeste/UAB; na Rede Municipal de Educação de Cascavel-PR (Semed) e; na Rede Estadual de Educação do Paraná (Seed).

² Professora titular da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), de Cascavel-PR. Coordenadora do NEaDUNI. Pós-doutorado no programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (USFC). Doutora em Engenharia de Produção na área de Mídia e Conhecimento. Mestre em Linguística na área de Análise do Discurso.

³ Este artigo apresenta um recorte da tese de Doutorado intitulada "Da Libras escrita à escrita em Língua Portuguesa: Uma proposta didático-pedagógica para aperfeiçoar a escrita em Língua Portuguesa dos acadêmicos surdos de Letras Libras do NEaDUNI".

1 DIFERENÇAS GRAMATICAIS ENTRE A LIBRAS E A LP

A língua de sinais é a língua natural (LN) do surdo, assim como a língua falada é a LN do ouvinte. No Brasil, com a promulgação da Lei Nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002) do surdo. Contudo, essa mesma Lei postula que a Libras não pode substituir a Língua Portuguesa (LP) em modalidade escrita, a qual passa a ser a segunda língua (L2) do surdo. Em outras palavras, mesmo a Libras sendo a LN do surdo, ele deve, por força de lei, conhecer e empregar a escrita em LP em diversos contextos sociais.

Ocorre que LP e a Libras são línguas distintas em modalidade em decorrência do canal de comunicação utilizado pelos seus falantes (Gesser, 2009), sendo a LP de modalidade oroauditiva e a Libras, visuoespacial, influenciando diretamente no modo de produção e percepção da linguagem, diante do qual se estabelece “a presença de ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 49).

A simultaneidade, recorrente nas línguas visuoespaciais, e a linearidade, predominante nas línguas oroauditivas, determinam a gramática das línguas, diferenciando-as em vários tópicos, como o fonético-fonológico e o morfossintático e se evidenciam, em especial, no ato da escrita em LP por usuários natos da Libras, uma vez que eles tendem a transferir elementos linguísticos de sua LN para a L2. Essa transferência linguística, explicada por Aspilicueta (2006, p.17) como o “papel que a L1 desempenha no processo de aquisição de uma L2”, pode resultar em inadequações gramaticais por parte do surdo, pois ele tende a se expressar, por escrito, da mesma forma como sinaliza.

O quadro abaixo evidencia, de forma sintetizada, a complexidade gramatical da Libras e da LP, com ênfase nos elementos fonético-fonológicos e morfológicos de ambas as línguas.

Quadro 1 – Elementos fonético-fonológicos e morfológicos da Libras e da Língua Portuguesa

Elementos fonético-fonológicos	
LIBRAS⁴	LÍNGUA PORTUGUESA⁵
Unidades mínimas sem significado/fonemas: configuração de mão (CM), movimento da mão (M), locação da mão (L), orientação das mãos (Or) e expressões não-manuais (ENM). Essas constituem as unidades mínimas de significado/morfemas.	Menor elemento sonoro/fonema capaz de estabelecer uma distinção de significado entre as palavras: vogais, semivogais e consoantes (podem ser surdas ou sonoras; orais ou nasais; oclusivas ou constrictivas fricativas, laterais ou vibrantes simples ou múltiplas; bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais ou velares). Essas constituem as menores unidades dotadas de significação/morfemas.
Elementos morfológicos	
LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA
Processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização, para formar os sinais, que podem ocorrer por meio de processos derivacionais ou flexionais. <u>Processos de derivação</u> Mudança de classe: processo no qual nomes derivam de verbos ou vice-versa por meio da repetição do movimento dos nomes e encurtamento do movimento dos verbos (TELEFONAR/TELEFONE); Composição: processo autônomo de junção de duas bases preexistentes para criar um vocábulo por meio de regra de contato, sequência única ou antecipação da mão dominante (ACREDITAR [saber + estudar]); Incorporação de numeral: processo de combinação de dois morfemas para criar significados por meio do acréscimo de um número caracterizando-se como um morfema preso (UM-MÊS, DOIS-MESES); Incorporação da negação: processo de alteração de parâmetros, em especial o M, fazendo surgir a contraparte negativa (TER/NÃO-TER) ou por meio da expressão	Processo de formação e classificação das palavras isoladas de seu contexto e funções. <u>Formação de palavras</u> Derivação prefixal: quando há acréscimo de prefixos (prefácio, evangelho). Derivação sufixal: i) nominal – formam substantivos (papeleria) e adjetivos (risonho); ii) verbal – formam verbos (atualizar); adverbiais formam advérbios (felizmente). Derivação regressiva: quando há redução da palavra (beijar/beijo). Derivação imprópria: quando há mudança da classe gramatical (o jantar, os bons). Derivação parassintética: quando há junção simultânea de um prefixo e um sufixo a um radical formando nomes (desalmado) e verbos (emudecer). Composição: processo que consiste na junção de dois ou mais radicais por meio de: i) justaposição – quando os radicais não sofrem alteração (passatempo); ii) aglutinação – quando um ou mais radicais sofrem algum tipo de alteração (planalto). Hibridismo: palavras formadas de elementos tirados de línguas diferentes (automóvel =

⁴ Conceitos e exemplos coletados de Quadros e Karnopp (2004).

⁵ Conceitos e exemplos coletados de Tufano (1990).

facial de negação incorporada ao sinal sem alteração de parâmetros (CONHECER/NÃO-CONHECER); <u>Processos de flexão</u> Pessoa/deixis (IX): i) marcada pela apontação para estabelecer a 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular (EU, VOCÊ, ELE) e do plural (NÓS, VOCÊS, ELES) e pela incorporação da direção, ou seja, dos pontos de início e fim do movimento para estabelecer as formas verbais para as pessoas (EU ENTREGAR TU/ ENTREGAR EU/ ELE ENTREGAR ELE); ii) marcada pela apontação explícita para referentes presentes e não-presentes, esses estabelecidos por pontos arbitrários no espaço e aqueles, por meio da apontação à frente do sinalizador para a real posição do referente IX (apontando para o local onde se está) e IX (apontando para posições topográficas do local que se quer mencionar); iii) estabelecimento do espaço por meio da apontação em várias direções para se mencionar as personagens do discurso (personagem 1/XI à direita, personagem 2/IX à esquerda), associando a direção do olhar e a posição do corpo ao referente. Verbos: i) simples – não flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos (APRENDER, AMAR...); ii) com concordância – flexionam em pessoa, número e aspecto, não incorporam afixos (ENVIAR, PROVOCAR...); iii) espaciais – têm afixos locativos (IR, HEGAR...). Há, ainda, a flexão do verbo com concordância direcionando-se para um, dois, três ou mais referentes de acordo com o objeto indireto ((JOÃO) ENTREGARa (LIVRO), ((JOÃO) ENTREGARa+b (LIVRO), ((JOÃO) ENTREGARa+b+c (LIVRO) e ((JOÃO) ENTREGARa+b+c+d (LIVRO). Aspecto distributivo: flexão em número dos verbos com concordância de forma i) exaustiva (ENTREGAR-PARA-ELES [ação repetida do verbo a um único referente]); ii) específica (ENTREGAR-PARA-ELES [ação de	auto [grego] + móvel [latim]). Onomatopeia: formadas para reproduzir sons ou ruídos (toc-toc, zunzum). Abreviação vocabular: redução de uma palavra até limites que não prejudiquem a compreensão (moto/motocicleta). Sigla: formada com as letras iniciais que compõem um determinado nome (ONU/Organização das Nações Unidas). <u>Classes de palavras</u> Substantivo: nomeia tudo o que existe desde seres, objetos, fenômenos, lugares, qualidades, ações, sentimentos e classificam-se em i) próprio (Antônio, Rio de Janeiro, Brasil); ii) comum (homem, cidade, país); coletivo (povo, boiada, assembleia); concreto (Europa, mesa, nuvem); abstrato (felicidade, bondade, estudo); primitivo, ferro, livro); derivado (ferreiro, livreiro). Adjetivo: palavra ou locução que modifica o substantivo atribuindo-lhe uma característica boa ou ruim ou estado (gentil, doente, com fome). Artigo: determina (o, a) ou indetermina (um, uma) o substantivo. Numeral: quantifica ou indica posição numa série, apresentando-se como: i) cardinais (um, dois, três); ii) ordinais (primeiro, segundo); iii) multiplicativos (dobro, triplo); iv) fracionários (meio, terço). Pronome: substitui ou modifica um substantivo, dividindo-se em: i) pessoais do caso reto – função de sujeito [quem fala (eu, nós), com quem se fala (tu/você, vós/vocês) e de quem se fala (ele, eles)] e do caso oblíquo: função de complemento [tônicos (mim, conosco), átonos (me, nos)]. Esses podem, também, desempenhar a função reflexiva [reflete a ação praticada pelo sujeito (feriu-se)] e a função recíproca [expressa ação mútua praticada por dois sujeitos (Pedro e João abraçaram-se.); ii) de tratamento – utilizado no trato com as pessoas a depender do grau de formalidade, título ou função que exercem (você, senhor, Vossa Excelência); iii) possessivo – da ideia de posse (meu, teu,
--	--

distribuição do verbo para referentes específicos]; iii), não-específica (ENTREGAR-PARA-ELES [ação de distribuição do verbo para referentes indeterminados]). Reciprocidade: duplicação simultânea do sinal (OLHAR [sinal realizado com ambas as mãos]). Foco e aspecto temporal: flexão temporal sem a inclusão de número que pode ocorrer de forma i) incessante (CUIDAR [repetição incessante do sinal]); ii) ininterrupta (CUIDAR [sinal permanece parado]); iii) habitual (CUIDAR [repetição mais devagar do sinal]); iv) contínua (GASTAR [movimento circular maior]); v) duracional (GASTAR [movimento circular com uma e outra mão consecutivamente]).	seu); iv) demonstrativo – indicam a posição no tempo e no espaço (este, esse, aquele); v) indefinidos – referem-se a seres e coisas de modo vago e indeterminado (algum, todo, algo); vi) interrogativos – indefinidos utilizados em frases interrogativas (quê?, quem?, qual?, quantos?); vii) relativos – retomam um termo expresso anteriormente (que, quem, o qual). Verbo: palavra variável que exprime ação, estado ou fenômeno da natureza, a qual apresenta, do ponto de vista estrutural, radical, tema, desinência modo-temporal e desinência número-pessoal. O verbo pode ser regular, irregular, defectivo, abundante ou anômalo. Advérbio: palavra ou locução que modifica um verbo, um adjetivo ou um outro advérbio, dando ideia de: i) afirmação (realmente, por certo); ii) dúvida (talvez, acaso); iii) intensidade (bastante, quão); iv) lugar (abaixo, à direita); v) modo (rapidamente, às pressas); vi) negação (não, absolutamente); vii) tempo (sempre, de vez em quando). Interjeição: emoções e sentimentos que podem expressar: i) advertência (cuidado!); ii) afugentamento (fora!); iii) alegria ou satisfação (viva!); iv) alívio (ufa!); v) animação ou estímulo (vamos!); vi) aplauso ou aprovação (bravo!); vii) repulsa ou desaprovação (francamente!); viii) desejo ou intensão (tomara!); ix) desculpa (perdão!); x) dor ou tristeza (ai!); xi) espanto ou admiração (puxa!); xii) impaciência ou contrariedade (ora!); xiii) pedido de auxílio (socorro!); xiv) saudação, chamamento ou invocação (adeus!); xv) silêncio (psiu!); xvi) terror ou medo (cruzes!). Há também as conjunções interjetivas (Graças a Deus! Quem me dera!). Preposição: palavra ou locução que liga dois termos (a, com, para, a fim de que, antes de, dentro de), podendo, inclusive, juntar-se com outras palavras por meio de: i) combinação – quando não perde nenhum fonema (ao [a + o]); ii) contração – quando
---	---

	perde um fonema (do [de + o], daquilo [de + aquilo]). Conjunção: palavra ou locução que liga orações ou termos semelhantes da mesma oração. São divididas em coordenativas: i) aditivas (e, bem como); ii) adversativas (mas, no entanto); iii) alternativas (ou, ora...ora); iv) conclusivas (assim, por isso); explicativas (pois, porque) e subordinativas integrantes (que, se) e subordinativas adverbiais: i) causais (porque, visto que); ii) concessivas (embora, mesmo que); iii) condicionais (se, desde que); iv) conformativas (conforme, segundo); v) finais (porque, a fim de que); vi) proporcionais (quanto mais... mais); vii) temporais (quando, assim que); viii) comparativas (como, tanto quanto); ix) consecutivas (de modo que). Das classes de palavras apresentadas acima, o advérbio, a interjeição, a preposição e a conjunção são invariáveis; o substantivo, o adjetivo, o artigo, o numeral, o pronome e o verbo são variáveis, pois admitem flexão em gênero e número.
--	--

Fonte: Adaptado de Quadros e Karnopp (2004) e Tufano (1990).

Comparar elementos gramaticais da Libras e da LP nos permite entender melhor o léxico-gramatical dessas línguas, evidenciando que, em virtude das especificidades inerentes à modalidade visuoespacial em contraste com a oroauditiva, são estabelecidos processos distintos de construção e flexão de sinais e palavras. Isso é particularmente relevante no caso dos verbos, que, segundo Perini (2207), constituem uma classe de palavra que, tradicionalmente, pode ser considerada bem estabelecida, com um comportamento morfossintático homogêneo e estável no que diz respeito à flexão e à função sintática. Nos aprofundaremos, a seguir, nas manifestações dos verbos na Libras e na LP, analisando suas particularidades.

2 O VERBO E SUAS MANIFESTAÇÕES NA LIBRAS

A estabilidade do verbo, na Libras, pode ser constatada por meio da representação antagônica, no espaço, de verbos direcionais e não-direcionais, classificação atribuída por Lucinda Ferreira, na obra embrionária publicada em 1995 e reimpressa em 2010, sobre descrição linguística da Libras intitulada “Por uma Gramática da Língua de Sinais”, escrita a partir de estudos sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), fundamentada em Lynn Friedman (1976) e Carol Padden (1980).

Na referida obra, a autora postula que a Libras “é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem” (Ferreira, 2010, p. 11). Essa complexidade se manifesta, durante a sinalização, por meio da combinação de parâmetros como a configuração de mão (CM), movimento da mão (M), locação da mão (L), orientação das mãos (Or) e expressões não-manuais (ENM), a depender da classe gramatical. Os verbos, em específico, têm comportamentos gramaticais diretamente influenciados pela necessidade ou não de articulação desses parâmetros.

Quadro 2 – Classificação dos verbos na Libras

Verbos não-direcionais: são verbos sinalizados sem a necessidade da realização de movimento para determinar a concordância espacial. Subdividem-se em:

- i) ancorados ao corpo – são verbos não flexionáveis, geralmente de estado e alguns de ação, cujos sinais são feitos em contato com o corpo ou muito próximos a ele.
Alguns exemplos: PENSAR⁶, ENTENDER, DUVIDAR, GOSTAR, COMER, CONVERSAR;
- ii) que incorporam o objeto – são verbos que têm uma forma de citação específica, mas quando incorporados ao objeto, um ou mais parâmetros mudam em função de suas especificidades, apresentando o verbo e o objeto simultaneamente articulados.
Alguns exemplos: COMER–MAÇÃ, BEBER–CAFÉ, BEBER–PINGA;
- iii) que apresentam flexão ainda que apenas de um sintagma nominal – o sujeito desse tipo

⁶ Palavras grafadas com letras maiúsculas referem-se, neste artigo, aos sinais em Libras. Essa representação trata-se de glosas. A glosa é muito utilizada na transcrição da Libras para a LP para representar os sinais no processo de investigação dos procedimentos técnicos de tradução. Nas palavras de Santos (2012, p.178): trata-se de “um recurso para transcrição de traduções de palavras, frases e textos da língua fonte para a língua alvo. Tal prática é utilizada na necessidade da análise de um determinado trecho do discurso”.

de verbo pode vir ou não explícito. Esse verbo não contém movimento linear e o objeto é flexionado em número e pessoa.

Alguns exemplos: CASA PEGAR FOGO, AVIÃO VOAR EXPLODIR.

Verbos direcionais: verbos sinalizados no espaço neutro, por meio do movimento que determina a concordância espacial, sem ambiguidade entre sujeito e objeto e apresentam um movimento linear do verbo, marcando um ponto inicial e um ponto final. Subdividem-se em:

(i) irreversíveis – são verbos que marcam como ponto inicial do sinal verbal o sujeito e como ponto final o objeto direto, objeto indireto ou locativo.

Alguns exemplos: DAR, PERGUNTAR, AVISAR, RESPONDER;

(ii) reversíveis – são verbos que marcam como ponto inicial do sinal verbal o objeto direto, objeto indireto ou locativo e como ponto final o sujeito.

Alguns exemplos: PEGAR, TIRAR, CONVIDAR.

Fonte: Elaborado com base em Ferreira (2010).

Alguns verbos, principalmente os não-direcionais que incorporam o objeto, são classificadores (Cls)⁷, pois, como o próprio nome diz, incorporam o objeto, geralmente o direto, ao qual se referem. Embora os Cls existam também nas línguas oroaditivas, são muito mais frequentes nas línguas visuoespaciais, já que se posicionam como morfemas que exploram o espaço multidimensional durante a realização do sinal (Ferreira, 2010).

Há, também, a classificação para os verbos apresentada por Quadros e Karnopp (2004) na obra intitulada “Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos”:

- a) Verbos simples – são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos. Alguns desses verbos apresentam flexão de aspecto. Exemplos dessa categoria são CONHECER, AMAR, APRENDER, SABER, INVENTAR, GOSTAR [...];
- b) Verbos com concordância – são verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Exemplos dessa categoria são DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR [...];
- c) Verbos espaciais – são verbos que têm afixos locativos. Exemplos dessa classe são COLOCAR, IR, CHEGAR (Quadros; Karnopp, 2004, p. 116-118).

⁷ Os classificadores são morfemas que existem em línguas orais e línguas de sinais. Entre as primeiras, as línguas orientais são as que mais apresentam classificadores. As línguas de sinais talvez por serem línguas espaço-visuais, fazem uso frequente de vários tipos de classificadores, explorando também, morfologicamente o espaço multidimensional em que realizam os sinais (Ferreira, 2010, p. 102).

Comparando a classificação estabelecida por Ferreira (2010) à de Quadros e Karnopp (2004), consideramos que os verbos não-direcionais, sejam eles ancorados ao corpo, que incorporam o objeto ou que apresentam flexão em um sintagma nominal, bem como os verbos direcionais, sejam irreversíveis ou reversíveis (Ferreira, 2010), tratam-se, respectivamente, dos verbos simples e dos verbos com concordância e os espaciais (Quadros; Karnopp, 2004), o que torna a classificação única, distinta apenas em nomenclatura.

Para além dessas classificações, vale, ainda, mencionar a categoria de aspecto⁸ temporal e distributivo que se manifestam de forma incorporada à sinalização do verbo. O primeiro serve para distinguir o tempo de duração de um verbo e; o segundo, relaciona-se com a flexão de número nos verbos que apresentam concordância e nos verbos espaciais. Assim, um aspecto temporal pode se apresentar de modo incessante, ininterrupto, habitual, contínuo ou duracional e; um aspecto distributivo pode ser exaustivo, de distribuição específica ou de distribuição não específica (Quadros; Karnopp, 2004).

Para Finau (2004), as categorias de tempo e aspecto são expressas principalmente por meio de estruturas que marcam eventos, tais como movimento e duração; momento de início e término e; sequência e ordenação. A autora afirma que é necessário “prestar atenção ao contexto e à relação entre os eventos para conseguir fazer escolhas, bem como considerar as inferências contextuais possíveis aos seus interlocutores” (Finau, 2004, p. 62).

⁸ De modo amplo, aspecto é uma categoria que se refere “à duração do processo verbal, independentemente da época em que esse processo ocorre. Essa duração pode ser representada como momentânea ou contínua, eventual ou habitual, completa ou incompleta” (AZEREDO, 2011, p. 206, grifo do autor).

Quadro 3 – Descrição da realização das categorias tempo e aspecto

TEMPO	ASPECTO	
Pode estar na raiz verbal, no emprego semântico dos advérbios na linha temporal ou é dado por flexões com modificações no parâmetro movimento.	Alteração da velocidade ou da frequência no parâmetro movimento.	
	DURATIVO	DISTRIBUTIVO
	Alteração da frequência no parâmetro movimento.	Alteração da frequência no parâmetro movimento e flexão de número.

Fonte: Adaptado de Finau (2004).

Para a autora, não se pode considerar que a expressão aspectual ocorre apenas na forma verbal, mas “como resultado da combinação semântica do verbo com as flexões gramaticais, com as expressões temporais (adjuntos adverbiais, por exemplo) e com argumentos verbais” (Finau, 2004, p. 36).

Ainda, segundo a autora, a categoria tempo se realiza de diversas formas, marcada, inclusive, na própria raiz verbal, bem como por meio de advérbios temporais, representados por sinais que indicam o presente, o qual mantém, geralmente, o corpo estático; o passado e o futuro, ambos marcados numa linha temporal, sinalizados de forma icônica com movimentos para trás e para frente, respectivamente. A categoria aspecto, por sua vez, marca a durabilidade de um verbo, incidindo na realização incessante, ininterrupta, recorrente, sistematicamente contínua ou permanente de uma ação, a qual pode se manifestar por meio da velocidade, frequência, flexão de número e, ainda, por processos não manuais, como a expressão facial, por exemplo.

A realização das categorias tempo e aspecto na Libras dão conta de indicar a ocorrência de uma ação, por meio da alteração/modificação da velocidade e frequência do movimento, flexão de número, emprego de advérbios, expressão facial dentre outros. Tudo isso é apreendido espontaneamente pelo surdo nativo, quando em contato com sua LN, assim como um ouvinte apreende naturalmente sua língua oroauditiva. Contudo, a diferença gramatical quanto à organização morfossintática existente entre essas duas modalidades de língua, interfere no aprendizado de ambas. Em outras palavras, assim como as noções gramaticais da Libras são complexas para os ouvintes, levando-os ao português sinalizado, as noções

gramaticais da LP também são complexas para os surdos, induzindo-os, muitas vezes, à transferência linguística e incidindo em inadequações ao escreverem em LP. Daí a necessidade de compreender a gramática da LP, especialmente a classe dos verbos, por ser tão distinta da sua LN.

3 O VERBO E SUAS MANIFESTAÇÕES NA LÍNGUA PORTUGUESA

Na LP, o verbo é abordado sob dois vieses que se complementam, o morfológico-normativo e o morfológico-descritivo. Nesse, é definido como “a palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo” (Perini, 2007, p. 320). Naquele, é explicado como “uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” (Cunha; Cintra, 1985, p. 367).

As variações próprias do verbo em LP referem-se à pessoa, ao número, ao modo, ao tempo, à voz e ao aspecto. O número-verbal depende da quantidade de sujeitos na oração (um ou mais), podendo se apresentar no singular ou no plural, representados, tradicionalmente, pelos pronomes pessoais do caso reto eu, tu, ele (no singular) e nós, vós e eles (no plural). Esses pronomes determinam a pessoa verbal segundo o sujeito, que pode ser em 1ª pessoa (quem fala), 2ª pessoa (com quem se fala) ou 3ª pessoa (de quem se fala). Tais variações determinam a desinência número-pessoal.

O modo, por sua vez, representa “as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando etc.) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia” (Cunha; Cintra, 1985, p. 368). São três os modos em LP: indicativo, subjuntivo e imperativo. O indicativo, como o próprio nome sugere, indica algo que certamente aconteceu, acontece e acontecerá, diferentemente do subjuntivo, que tem por função manifestar um desejo ou uma súplica diante de algo que devia ter acontecido, talvez aconteça ou se acontecesse. Dessa forma, esses dois modos – indicativo e subjuntivo – sugerem acontecimentos em três tempos básicos:

presente, passado/pretérito e futuro. Já o imperativo, manifesta uma ordem, algo que se manda ou não realizar e, devido seu caráter ordenativo, só pode ser proferido no tempo presente, apresentando-se de modo afirmativo ou negativo. As variações em modo e tempo se manifestam na conjugação por meio da desinência modo-temporal.

Quadro 4 – Conjugação verbal em Língua Portuguesa

INDICATIVO		
PRESENTE: Expressa um fato atual.		
PRETÉRITO	IMPERFEITO: Expressa um fato que ocorre num momento anterior ao atual, mas que não foi completamente terminado.	
	PERFEITO	SIMPLES: Expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual e que foi totalmente terminado.
		COMPOSTO: Expressa um fato que teve início no passado e que pode se prolongar até o momento atual.
		MAIS-QUE-PERFEITO
FUTURO	DO PRESENTE	SIMPLES: Enuncia um fato que deve ocorrer num tempo vindouro com relação ao momento atual.
		COMPOSTO: Enuncia um fato que deve ocorrer posteriormente ao momento atual, mas já terminado antes de outro fato futuro vir a acontecer.
	DO PRETÉRITO	SIMPLES: Enuncia um fato que pode ocorrer posteriormente a um determinado fato passado.
		COMPOSTO: Enuncia um fato que poderia ter ocorrido posteriormente a um determinado fato passado.
SUBJUNTIVO		
PRESENTE: Enuncia um fato que pode ocorrer no momento presente.		
PRETÉRITO	IMPERFEITO: Expressa um fato passado, mas posterior a outro já ocorrido. Também utilizado nas construções em que se expressa a ideia de condição ou desejo.	
	PERFEITO	COMPOSTO: Expressa um fato totalmente terminado num momento passado.
	MAIS-QUE-PERFEITO	COMPOSTO: Expressa um fato ocorrido antes de outro fato já terminado.
FUTURO	DO PRESENTE	SIMPLES: Enuncia um fato que pode ocorrer num momento futuro em relação ao atual.
		COMPOSTO: Enuncia um fato posterior ao momento atual, mas já terminado antes de outro fato futuro vir a acontecer.
IMPERATIVO		
AFIRMATIVO: Expressa uma ordem, desejo ou pedido a ser realizado.		
NEGATIVO: Expressa uma ordem, desejo ou pedido a não ser realizado.		

Fonte: Adaptado de Tufano (1990).

A desinência número-pessoal, determinada pelo modo e tempo que o verbo é capaz de apresentar, pode, segundo Bechara (2009), sofrer variação em voz, manifestando-se de forma ativa, passiva ou reflexiva, influenciando sintaticamente a classificação de sujeito (S) e de objeto (O) da oração. Isso porque o S da voz ativa passa a ser O na voz passiva e o O da voz ativa passa a ser S na voz passiva. Nesses casos a conjugação se dá por meio de um verbo auxiliar + o particípio do verbo principal. A voz reflexiva, por sua vez, compõe-se da voz ativa + um pronome oblíquo (PO) de igual pessoa a que o verbo se refere. O autor nos fornece os seguintes exemplos, respectivamente: i) Eu (S) escrevo a carta (O); ii) A carta (S) é escrita por mim (O); Eu (S) me (PO) visto.

A última variação verbal trata-se do aspecto, o qual, conforme Cunha e Cintra (1985, p. 370) refere-se à forma como a ação expressa pelo verbo é vista em relação ao tempo e à sua conclusão. Ou, nas palavras dos autores, o aspecto

[...] designa 'uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo'. Pode ele considerá-la concluída, isto é, observada no seu término, no seu resultado; ou pode considerá-la não concluída, ou seja, observada na sua duração, na sua repetição (Cunha; Cintra, 1985, p. 370, grifos do autor).

O aspecto verbal considerado como a interpretação de uma ação como concluída ou não, observada na sua duração ou repetição, pode, segundo Cunha e Cintra (1985), ocasionar algumas oposições aspectuais.

Quadro 5 – Oposições aspectuais na Língua Portuguesa

OPOSIÇÃO ASPECTUAL	CONCEITO	RESPECTIVOS EXEMPLOS
pontual/durativo	Indica o tempo (curto ou longo) expresso pelo verbo.	Acabo de ler Os Lusíadas. Continuo a ler Os Lusíadas.
contínuo/descontínuo	Incide sobre o processo de desenvolvimento do verbo.	Vou lendo Os Lusíadas. Voltei a ler Os Lusíadas.
incoativo/conclusivo	Exprime, respectivamente, fase inicial e a fase final de	Comecei a ler Os Lusíadas. Acabei de ler Os Lusíadas.

	um verbo.	
forma simples/perífrase durativa	Ocorre diante da utilização de perífrases verbais, isto é, na substituição de verbos simples por locuções verbais.	Leio estou lendo (ou estou a ler)
ser/estar	Ambos passivos, o primeiro passivo de ação e o segundo passivo de estado.	Ele foi ferido. Ele está ferido.

Fonte: Adaptado de Cunha e Cintra (1985).

Os verbos, além de variáveis, têm classificações distintas inerentes à possibilidade ou não de conjugação, podendo ser: regulares, irregulares, defectivos ou abundantes. Os regulares mantêm o radical e se flexionam de acordo com um paradigma comum ao tipo de conjugação a que pertencem, sendo da 1ª conjugação os verbos terminados em -ar; da 2ª conjugação os verbos terminados em -er e; da 3ª conjugação os verbos terminados em -ir. Os irregulares alteram o radical e se afastam do paradigma de sua conjugação. Os defectivos não são conjugados em todos as pessoas, tempos e modos. E os abundantes possuem duas ou mais formas equivalentes aceitas pela gramática: o gerúndio, terminado em -ndo e; o particípio, terminados em -ado ou -ido (Cunha; Cintra, 1985).

O verbo é o determinante da predicação verbal, ou seja, o responsável pela classificação do predicado em nominal, verbal ou verbo-nominal. O predicado nominal tem como núcleo um nome, chamado de predicativo do sujeito, o qual indica um estado ou qualidade do sujeito; o predicado verbal tem como núcleo um verbo transitivo ou intransitivo e; o predicado verbo-nominal tem dois núcleos, um deles composto por verbo transitivo ou intransitivo e outro composto por um predicativo do sujeito ou objeto, indicativo de estado ou qualidade de um ou de outro.

Quadro 6 – A predicação verbal em Língua Portuguesa

PREDICADO	COMPOSIÇÃO
NOMINAL	sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito Ex.: O menino está alegre.
VERBAL	verbo intransitivo Ex.: Os viajantes partiram.
	verbo transitivo direto + objeto direto Ex.: Pedro perdeu a caneta.
	verbo transitivo indireto + objeto indireto Ex.: Ela confia em você.
	verbo transitivo direto e indireto + objeto direto e indireto Ex.: Devolva os documentos ao diretor.
VERBO-NOMINAL	verbo intransitivo + predicativo do sujeito Ex.: Cláudia saiu contente.
	verbo transitivo + objeto + predicativo do objeto Ex.: A notícia deixou o professor preocupado.
	verbo transitivo + objeto + predicativo do sujeito Ex.: As pessoas observaram emocionadas aquela cena.

Fonte: Adaptado de Tufano (1990).

O verbo intransitivo não necessita de nenhum termo para completá-lo, pois encerra-se nele mesmo a ideia central da oração e o verbo transitivo exige um termo para completá-lo, o qual pode ser regido ou não de preposição. Caso não exija preposição, é classificado de verbo transitivo direto e seu complemento de objeto direto. Contudo, se exigir preposição é classificado de verbo transitivo indireto e seu complemento de objeto indireto. Há, ainda, casos em que o verbo transitivo exige dois complementos, um preposicionado, outro não, e, por isso, é classificado de verbo transitivo direto e indireto, sendo, obrigatoriamente, seguido de um objeto direto e um objeto indireto, não necessariamente nessa ordem. O verbo de ligação serve apenas como elo entre o sujeito e o predicativo do sujeito – termo que o modifica – não expressando, portanto, ideia de ação.

Saber o que é verbo transitivo ou intransitivo vai além de conhecer a nomenclatura, pois implica entender a obrigatoriedade ou não da utilização de termos essenciais em uma frase para que a comunicação, tanto escrita quanto falada, seja completa. Contudo, “a análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente. O mesmo verbo pode estar empregado ora

intransitivamente, ora transitivamente; ora com objeto direto, ora com objeto indireto" (Cunha; Cintra, 1985, p. 367).

Sob esse enfoque, Perini (2007) propõe uma análise na qual a transitividade ou intransitividade do verbo não seja considerada apenas diante da noção de exigência e recusa de complementos, mas no desdobrar de "pelo menos três classes de verbos, a saber, os que recusam OD (marcados [Rec-OD]), os que exigem ([Ex-OD]) e os que aceitam livremente ([L-OD])" (Perini, 2007, p.164).

Ressaltamos que a fluência na escrita em LP dos surdos não depende de nomenclatura ou análises gramaticais. Contudo, a gramática estabelece um norte para o "domínio dos elementos do léxico [...], bem como das possíveis combinações entre eles [...]. Esses dois tipos de conhecimentos representam o conhecimento mental do sistema de regra (ou gramática) da língua" (Salles *et al.*, 2007, p. 123). Todavia, como menciona Perini (2007), o verdadeiro papel da norma culta escrita deve ser salientado frente às variedades coloquiais, bem como devem ser esclarecidas as formas e necessidades de seu uso. Assim, o surdo precisa compreender que, diante da obrigatoriedade de utilização da LP em modalidade escrita, há, também, a necessidade da compreensão da variedade culta para sua devida aplicação. Sendo, portanto, imprescindível sanar as inadequações provenientes da transferência linguística da Libras para a escrita em LP.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras é a LN do surdo, enquanto a LP é imposta como sua L2, de acordo com a Lei Nº 10.436/2002. No entanto, a aquisição da LP envolve desafios devido às diferenças estruturais e de modalidade entre a Libras (visuoespacial) e a LP (oroauditiva). Ao escrever em LP o surdo tende a transferir elementos linguísticos da Libras, gerando inadequações gramaticais, evidenciando a complexidade do processo de aprendizagem para usuários nativos da Libras.

Constatamos, por meio da síntese comparativa realizada entre a gramática da Libras e da LP, que o verbo possui significativas diferenças devido a manifestações morfossintáticas. Em suma, no que se refere à conjugação e transitividade verbal, enquanto, na LP, o verbo é flexionado para marcar concordância de pessoa, número, tempo e modo, podendo ser transitivo ou intransitivo, em Libras, essas manifestações são acionadas por meio dos parâmetros CM, M, L, Or e ENM. Compreender essas distinções torna-se crucial para auxiliar o surdo a sanar as inadequações cometidas no ato da escrita em LP, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ASPILICUETA, Patrícia. Modelo de análise de erros aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como segunda língua. **Signum: Estudos da Linguagem**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 11-42, jul. 2006. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3726>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Polifolha, 2013.
- BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luix F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. 30. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FINAU, Rossana Aparecida. **Os sinais de tempo e aspecto na Libras**. 2004. 238 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2004.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

TUFANO, Douglas. **Estudos da língua portuguesa:** gramática. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ESTUDOS PEDAGÓGICOS: UM OLHAR SOBRE A GOVERNANÇA MIGRATÓRIA E AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS DE ACOLHIMENTO, INCLUSÃO E ENSINO DE ESTUDANTES MIGRANTES EM CURITIBA, ARAUCÁRIA, CAMPO LARGO E SÃO JOSÉ DOS PINHAIS NO ESTADO DO PARANÁ

Marcia Bovo

Paulo Cesar Fachin

ESTUDOS PEDAGÓGICOS: UM OLHAR SOBRE A GOVERNANÇA MIGRATÓRIA E AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS DE ACOLHIMENTO, INCLUSÃO E ENSINO DE ESTUDANTES MIGRANTES EM CURITIBA, ARAUCÁRIA, CAMPO LARGO E SÃO JOSÉ DOS PINHAIS NO ESTADO DO PARANÁ

Marcia Bovo¹

Paulo Cesar Fachin²

RESUMO:

A Unesco propõe princípios para uma educação intercultural que cumpra os direitos para um ensino de qualidade aos estudantes migrantes. Este trabalho tem por objetivo realizar pesquisa bibliográfica, documental, quantitativa e descritiva sobre as práticas pedagógicas interculturais, voltadas ao ensino, acolhimento e inclusão de estudantes migrantes nas redes públicas de ensino de Curitiba, Araucária, Campo Largo e São José dos Pinhais, no estado do Paraná. Este estudo encontra consonância com as bases do multiculturalismo, da interculturalidade e da decolonialidade. Foram analisados sites, leis, materiais informativos, cadernos pedagógicos, relatórios, bem como realizadas entrevistas com as coordenações e responsáveis pelos estudantes migrantes das mantenedoras das referidas cidades, para colher informações “in loco”. Na etapa seguinte, os profissionais das redes públicas de ensino responderam a um formulário on-line sobre o tema, excetuando-se o município de Curitiba. Procedeu-se à análise de conteúdo e observou-se que a governança migratória e as práticas pedagógicas interculturais figuram como tema de interesse dos governos locais, porém elas necessitam de maior aprofundamento na elaboração de políticas públicas e materiais pedagógicos, na sistematização e divulgação de dados, na formação dos profissionais, pois a educação intercultural ainda é tratada de maneira incipiente nas

¹ Graduada em Licenciatura em Letras pela UFPR - Universidade Federal do Paraná. Aluna do curso de Especialização em Língua e Ensino: Interculturalidade pela UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora de língua portuguesa da SEED-PR, e-mail: mmbbovo@gmail.com.

² Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutor em Letras pela Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor de língua espanhola do IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina, e-mail: paulo.fachin@ifsc.edu.br.

redes de ensino analisadas. Conclui-se, portanto, que é urgentemente necessário um esforço conjunto para que os princípios da Unesco para uma educação intercultural sejam respeitados, dando visibilidade aos estudantes e às estudantes migrantes, que correm o risco da violação de direitos, especialmente aos relacionados a uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE:

Interculturalidade, Migrante, Acolhimento, Ensino, Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Por isso que os nossos velhos dizem: “Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai”. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo.

(Ailton Krenak)

O multiculturalismo crítico acredita no encontro entre as culturas e compreende o processo de interculturalidade, reconhecendo as diferenças como positivas e o convívio entre elas como enriquecedor, inclusive valorizando os conflitos que advém dele. A diferença não pode e não deve ser eliminada. A diversidade deve ser assegurada, mas McLaren explica que,

[...] dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social
[...] Contra esta lógica peculiar da democracia, o pós-modernismo de resistência argumenta que as pessoas precisam repensar as relações entre identidade e diferença. Elas precisam compreender sua etnicidade em termos de uma política de localização, posicionamento e enunciação. Stuart Hall afirma que “não há enunciado sem posicionamento” (McLaren, 1997, p. 74).

Para McLaren (1997, p. 123), “o multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”. Estas representações, lutas e relações sociais são cristalizadas na forma de conteúdos transmitidos historicamente pelas escolas. Portanto, pensar na produção de um currículo intercultural implica ir além de uma concepção de conhecimento passível de ser compartilhado/imposto a todos da mesma maneira. Implica pensar a educação assumindo as diferenças culturais como inerentes às formações humanas.

Os estudos da interculturalidade têm se destacado na promoção do diálogo

entre diferentes culturas, enfatizando a relevância da diversidade em contextos sociais, educacionais e políticos, defendendo que a diversidade é um patrimônio a ser valorizado e respeitado. A educação é um campo central nos estudos da interculturalidade. A inclusão de perspectivas interculturais nos currículos escolares busca formar cidadãos mais conscientes e respeitosos com as diferenças culturais. A interculturalidade também tem influenciado a formulação de políticas públicas que buscam promover a inclusão social e a igualdade de direitos, especialmente para grupos marginalizados.

Ao aprofundar a temática da interculturalidade, é preciso entender também o conceito de decolonialidade, que emerge como uma crítica às estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, buscando descolonizar saberes, práticas e relações sociais. De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a decolonialidade questiona a hegemonia do pensamento eurocêntrico, propondo que outras epistemologias e modos de ser e conhecer sejam valorizados e integrados nas discussões acadêmicas e sociais, valorizando as experiências e conhecimentos que desafiem narrativas históricas dominantes e promovam uma educação mais inclusiva e crítica. É a proposição de uma *transgressão da escola oficial* e o desenvolvimento da aprendizagem coletiva, numa experiência comunitária de ensino.

Em *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* (2006), o órgão traz o resultado de reuniões e conferências sobre o tema, realizadas com os países membros durante as últimas décadas do século XX e as primeiras décadas do século XXI. O documento visa orientar políticas públicas, reunindo perspectivas culturais e ideológicas variadas, bem como ajudar na elaboração de programas de estudos que desejem promover a educação intercultural em prol da paz e do entendimento. O documento se estrutura em três partes, nas quais se abordam primeiramente questões fundamentais, os objetivos e princípios da educação intercultural, seguidos de uma breve apresentação e análise de instrumentos normativos internacionais e da apresentação dos três princípios para as políticas de educação intercultural propostos pela Unesco (2006, p. 34, tradução nossa), a saber: I) A educação

intercultural respeita a identidade cultural do educando, transmitindo a todos uma educação de qualidade que se adeque e se adapte à sua cultura; II) A educação intercultural ensina a cada educando os conhecimentos, as atitudes e as competências culturais necessárias para que possa participar plena e ativamente na sociedade; III) A educação intercultural ensina a todos os educandos os conhecimentos, atitudes e as competências culturais que lhes permitem contribuir para o respeito, o entendimento e a solidariedade entre indivíduos, entre grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e entre nações.

O Brasil tem em sua história uma estreita relação com a chegada de pessoas oriundas de vários países, fenômeno que não é novo. Segundo o Relatório Anual de 2020 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), há registros de 660.349 imigrantes de longo termo no país, cujas permanências são acima de um ano. Dentre eles, encontram-se crianças e adolescentes em idade escolar, das quais a maior parte é atendida pela rede pública de ensino. O número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino passou de 41.916, em 2010, para 122.900 em 2020. No Paraná, o site da Secretaria Estadual de Educação (Seed-PR), informa que, no ano de 2019, estavam matriculados na rede estadual mais de 4 mil estudantes estrangeiros migrantes, refugiados ou apátridas, de 76 nacionalidades. O Censo Escolar de 2023 aponta 11.670 estudantes egressos de outros países no Paraná.

O tema desta pesquisa busca esclarecer a realidade da educação intercultural para estudantes migrantes em Curitiba e algumas cidades da região metropolitana (Araucária, Campo Largo e São José dos Pinhais), tendo como ponto de partida as seguintes questões: Em que aparatos legais se baseia a governança migratória dos municípios estudados e como ela está organizada no âmbito das secretarias de educação? As políticas públicas empregadas impactam a formação docente e, consequentemente, as práticas pedagógicas para o público migrante? As práticas pedagógicas realizadas atendem os princípios da Unesco para uma educação intercultural? Desta forma, espera-se que o tema seja debatido por toda sociedade,

em especial, pelos profissionais da educação, como forma de contribuir para a melhoria do atendimento e do ensino dos estudantes migrantes, garantindo-lhes direitos instituídos.

Além desta introdução, das considerações finais e das referências, este artigo está organizado em quatro partes em seu desenvolvimento: Na primeira, é feito um levantamento da legislação e de políticas públicas para caracterizar a governança migratória no Brasil. Na segunda, são apontados aspectos da governança migratória no Paraná. Nas duas últimas são descritas as trajetórias dos municípios pesquisados na criação de aparatos legais e oficiais que atendem aos estudantes migrantes e são apresentadas as práticas interculturais nas redes de ensino pesquisadas.

2 GOVERNANÇA MIGRATÓRIA E PRÁTICAS INTERCULTURAIS

2.1 ASPECTOS DA GOVERNANÇA MIGRATÓRIA NO BRASIL

Para entender a política de governança migratória na área educacional no Brasil é preciso refazer brevemente a trajetória dos direitos humanos no mundo. Historicamente, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na década de 40 do século XX, dá início a um processo de adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais e à criação do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

O reconhecimento de tratados internacionais de direitos humanos passa a ganhar força em território brasileiro a partir de 1985, no processo de democratização do país, com a sua institucionalização ocorrendo especialmente pela Constituição de 1988, que reproduz preceitos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, e na qual a dignidade humana e os direitos fundamentais são princípios que passarão a fazer parte das exigências de justiça e dos valores éticos de todo sistema jurídico brasileiro (Piovesan, 2012). Segundo o artigo 5º da Constituição Federal:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Entre os direitos assegurados pela Carta Magna, há que se destacar o direito das minorias étnicas, religiosas ou linguísticas de ter sua própria vida cultural, professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua.

Na década de 90, o Brasil legitima os pactos internacionais em sua legislação. O decreto 99.757/1990 garante assistência jurídica, direitos trabalhistas e a atividades assalariadas, ensino público primário e previdência social aos migrantes. O decreto 678/92 reconhece o Pacto San José da Costa Rica que prevê o direito à nacionalidade, à circulação, à residência e à igualdade perante a lei para migrantes e refugiados. Após a Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), o Brasil lançou, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I), tornando-o política pública. Em 1997, a Lei nº 9.474 concretiza mecanismos do Estatuto dos Refugiados (1951) para proteção e garantia de direitos aos refugiados, seguindo princípios da Declaração de Cartagena (1984), e institui o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), no âmbito do Ministério da Justiça.

Houve ainda novas edições do Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH II (2002) e PNDH III (2009), que - entre outros objetivos - tinham por missão a proteção, a promoção e a difusão dos direitos dos Refugiados no Brasil, e apoiar o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE).

Por fim, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) - que é atualmente a principal legislação que regula a migração no Brasil - estabelece os direitos e deveres dos migrantes, promovendo dignidade e o respeito aos direitos humanos. Também garante a imigrantes residentes, refugiados e solicitantes de refúgio os mesmos direitos dos cidadãos brasileiros, assegurando-lhes o acesso às políticas sociais nas áreas de saúde, educação e assistência social, bem como ao mercado laboral. No ano seguinte à promulgação da Lei de Migração, a Lei nº 13.684/2018 modifica disposições sobre a regularização migratória e o tratamento dos migrantes em

situação irregular, buscando facilitar o processo de regularização para aqueles que estão no Brasil sem documentação adequada. Ademais, trouxe avanços como a criação do visto humanitário, uma seção especial dedicada à proteção do apátrida e a simplificação dos processos de naturalização e de extradição.

Conforme afirma Sant'Anna (2022, p.135), a política de governança migratória brasileira apresenta uma legislação moderna e possui um bom aparato legal e jurídico, garantindo ao migrante a proteção da vida e a igualdade de direitos de qualquer cidadão brasileiro. Neste contexto, destaca-se ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, a qual dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Com base no Censo Escolar de 2016, a Agência Brasil revelou que, entre 2008 a 2016, houve um aumento de 112% no número de matrículas de estrangeiros (imigrantes e refugiados) nas escolas brasileiras, com 64% dos estudantes se concentrando na rede pública de ensino. Nesse período, os estados que mais receberam alunos foram: São Paulo, 34,5%; Paraná, 10,7% e Minas Gerais, 10,6%.

No início do século XXI, a população brasileira era formada de somente 0,3% de estrangeiros (Souza, 2018). Em 2010, este cenário mudou um pouco e o país passou a receber novos fluxos de imigração pelo bom desempenho econômico, frente à Europa e aos Estados Unidos. É desta época a vinda dos haitianos e africanos, que alteram inclusive o perfil da força laboral dos estrangeiros no Brasil. Em 2018, é a entrada de venezuelanos e colombianos, especialmente pela fronteira do estado de Roraima, que chama a atenção. Desde então, em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o Governo Federal realiza a *Operação Acolhida* e utiliza uma estratégia de interiorização para atender migrantes em situação de vulnerabilidade social, retirando-os da região Norte do país e levando-os a outros estados brasileiros.

A realização das Conferências Nacionais de Migrações, Refúgio e Apátrida

(COMIGRAR), eventos coordenados pela Secretaria Nacional de Justiça, e que este ano está em sua segunda edição, também surge como um importante mecanismo de discussão, de forma articulada entre os entes federados, das principais demandas da migração. Segundo o site da Comigrar, os municípios de Apucarana, Araucária, Cascavel, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Toledo e Umuarama realizaram - entre os meses de janeiro e março deste ano - encontros preparatórios para a conferência estadual. Neles, foram debatidas propostas de âmbito municipal, estadual e federal e indicados representantes para participação na Comigrar Estadual do Paraná, que ocorreu em abril de 2024.

2.2 ASPECTOS DA GOVERNANÇA MIGRATÓRIA NO PARANÁ

No Paraná, dois decretos fortaleceram a governança migratória no Estado: o Decreto nº 4.289/2012, que instituiu um Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes, e o Decreto nº 5.558/2012, de criação do Departamento de Direitos Humanos e Cidadania (DEDIHC). A partir deles foi dado respaldo jurídico para o funcionamento de conselhos e para a organização de conferências, as quais resultaram na construção de planos estaduais, que, por sua vez, passaram a orientar as ações e metas das políticas públicas do Paraná no setor.

Em 2014, é lançado o I Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná, elaborado a partir de propostas deliberadas na I Conferência Estadual sobre Migrações e Refúgio do Paraná, realizadas nas cidades de Curitiba, São José dos Pinhais, Pinhais e Londrina.

Em abril de 2015, foi promulgada a Lei nº 18.465, que instituiu o Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA/PR), que busca debater e acompanhar a efetivação das políticas públicas que garantam a dignidade da pessoa migrante. Após um período de monitoramento das ações deste plano, inclusive pelo Ministério Público do Paraná, ocorreu a I Conferência Temática

Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas (I COTERMA), que deliberou por propostas que deram origem ao II Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná. O Eixo I deste Plano é inteiramente dedicado à Educação, com quinze metas a serem cumpridas. Dentre elas, destacam-se:

- a) Promoção de curso de língua portuguesa para migrantes de acordo com a demanda apresentada.
- b) Promoção de curso de qualificação em línguas para professores e profissionais que atuam com migrantes, refugiados e apátridas.
- c) Formação de professores e profissionais que atuam com migrantes, refugiados e apátridas na Educação Básica e Educação Superior.
- d) Fomento às estratégias de ampliação de acesso e permanência de migrantes, refugiados e apátridas na Educação Básica e Educação Superior.
- e) Criação de bolsas permanência para alunos migrantes, refugiados e apátridas.
- f) Ampliação de possibilidades de ingresso para migrantes, refugiados e apátridas.
- g) Elaboração de material didático-pedagógico, bem como promoção de campanhas de enfrentamento de temas relativos a xenofobia e intolerância contra migrantes, refugiados e apátridas.
- h) Formação de professores e profissionais que atuam com migrantes, refugiados e apátridas nas IES, escolas públicas estaduais e municipais, visando a prevenção e o combate à xenofobia (Paraná, 2022, p. 28-35).

No texto das Considerações Finais do II Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná, o CERMA informa que:

[...] Em novembro de 2017, com a finalização do processo de monitoramento do I Plano, observou-se que diversas ações de grande importância não foram efetivadas. Reforçamos aqui a necessidade de suas manutenções, assim como os avanços em todos os eixos do II Plano. As Secretarias de Estado, bem como a Sociedade Civil, precisam se responsabilizar pela efetivação das políticas públicas que garantem o acesso a direitos da população migrante residente no Paraná. [...] O período entre Planos, considerando o término do 1º em 2016 e o início do 2º em 2022, configurou-se em uma espera prolongada, pela descontinuidade dos serviços de agentes públicos, mudanças das estruturas organizacionais e por um período caracterizado pelo desmonte das políticas públicas no Estado com a carência de profissionais nos quadros do Poder Executivo, como também no âmbito nacional, com a precarização de importantes

instrumentos de proteção da população [...] (Paraná, 2022, p. 69).

Em Relatório de Monitoramento das Ações Previstas no Plano Estadual 2014-2016, publicado em 2018, a Comissão de Monitoramento do CERMA, apresenta o resultado informando que:

[...] De acordo com a análise do CERMA, conforme informações obtidas, das 21 ações previstas, 17 foram realizadas, sendo 9 realizadas plenamente; 8 realizadas parcialmente e 4 ações não realizadas. Em números percentuais, 80,9% das ações foram realizadas, embora 42,8% delas tenham sido realizadas plenamente e 38% realizadas parcialmente. Quanto às ações não realizadas, este número fica em torno de 19% [...] (Paraná, 2018, p.14).

Ressalta-se ainda que, por meio do Decreto nº 5232/2016, foi instituído o Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná (CEIM), vinculado à Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, e que tem por objetivo oferecer informações à migrantes, refugiados e apátridas quanto ao acesso a serviços públicos estaduais e municipais. Além disso, segundo o site do órgão, o CEIM realiza ações e atividades de forma integrada e intersetorial com as diversas políticas públicas e órgãos de defesa de direitos.

2.3 ASPECTOS DA GOVERNANÇA MIGRATÓRIA EM CURITIBA, ARAUCÁRIA, CAMPO LARGO E SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

2.3.1 Aspectos da governança migratória em Curitiba

Na cidade de Curitiba, entre os anos de 2016 e 2017, o CEIM contava com 613 migrantes cadastrados, dos quais 77% migrantes eram por razões humanitárias; 14% solicitantes de refúgio e 1,4% refugiados. As nacionalidades de maior expressão eram do Haiti, Cuba, Síria e Venezuela. Segundo o Subcomitê Federal para Acolhimento e Interiorização de Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade, Curitiba é o município brasileiro que mais recebeu imigrantes venezuelanos desde abril de

2018 até o fim de dezembro de 2022. São mais de 5.986 venezuelanos que foram acolhidos na capital paranaense no período.

Atualmente, dentro da estrutura do poder público municipal, o site da Prefeitura de Curitiba informa que a Casa da Acolhida e do Regresso (CAR) é um equipamento de proteção que presta serviço à população de rua e imigrantes em mobilidade geográfica e/ou em desabrigo temporário. Vinculada à Secretaria do Governo Municipal, há a Assessoria de Direitos Humanos (ADH) que, segundo Ofício nº 16/2024 - ADH, documento anexado em projeto de lei que tramita na Câmara Municipal, foi instituída por meio do Decreto Municipal nº 799, de 5 de julho de 2019, e que tem por finalidade:

[...] assessorar a formulação de políticas públicas adequadas, para a defesa aos direitos humanos e cidadania, mediante atuação articulada, transversal e intersetorial, nas esferas municipal, estadual e federal. Assim, é responsável pela articulação das políticas de direitos humanos [...] (Curitiba, 2024).

O ofício informa ainda que, no ano de 2022, foi regularizada uma Comissão Municipal de Direitos Humanos (CMDH) como o principal mecanismo de controle social das políticas de direitos humanos no município de Curitiba. Desta maneira, a ADH seria a responsável pelo acompanhamento de políticas para migrantes e, articulada com a CMDH, trabalharia para garantir que os direitos e necessidades dos migrantes sejam respeitados e protegidos. Ainda de acordo com o documento, em janeiro de 2024, a Assessoria de Direitos Humanos criou um Grupo Focal Governamental que pretende elaborar, propor e articular de forma intersetorial instrumentos para construção de ações a serem executadas para promoção de direitos humanos pelo município. Também está promovendo levantamento de dados e serviços oferecidos pelo município para a promoção de uma migração segura, ordenada e regular. Importante destacar ainda que a CMDH conta com representatividade de instituições da sociedade civil que trabalham com migrantes, refugiados e apátridas.

A respeito do projeto de lei, sob a proposição de nº 005.00178.2023, que tramita na Câmara Municipal de Curitiba, ele tem vistas a instituir a Política Municipal para a População Imigrante e Refugiada e é o resultado de uma audiência pública realizada pela Câmara Municipal com o Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas (CERMA/PR), Cáritas Paraná, Pastoral dos Migrantes da Arquidiocese de Curitiba, Ministério Público do Paraná (MPPR), Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFPR, Instituto de Políticas Públicas Migratórias, pesquisadores da UFPR, Defensoria Pública da União (DPU/SP), União da Comunidade dos Estudantes e Profissionais Haitianos (UCEPH), Associação dos Africanos em Curitiba (BOMOKO), e representantes de organizações de venezuelanos e imigrantes haitianos, estando presente também a Assessoria de Direitos Humanos (ADH), da Prefeitura Municipal de Curitiba. Segundo o Sistema de Proposições Legislativas da Câmara Municipal de Curitiba, no processo de tramitação do referido projeto de lei, há a informação de que até 23/09/2023, em pesquisa no Legislativo, não foi encontrada legislação municipal pertinente ao assunto.

Voltado à área educacional, em 2016, ocorreu uma publicação pela Secretaria Municipal da Educação de uma cartilha intitulada *Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na RME EQUIPE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA*, dando mostras da preocupação do poder público com o acolhimento, ensino e inclusão destes estudantes. Na cartilha é informado que:

[...] Desde 2010, a Coordenação de Línguas Estrangeiras Modernas realiza um trabalho de acompanhamento e assessoramento desses estudantes, de acordo com a necessidade de cada unidade de ensino. No levantamento realizado no ano de 2014 já contávamos com mais de 194 estudantes matriculados em nossas escolas, abrangendo mais de 28 nacionalidades diferentes, e esse número ultrapassa os 222 em 2016 [...] (Curitiba, 2016, p. 4).

O documento norteador traz orientações sobre matrícula, momentos pedagógicos (recepção e acolhimento), adaptação social em sala de aula, aprendizagem, avaliação e adaptação curricular.

Nascimento (2020, p. 29) informa que, em 2019, segundo o portal da Prefeitura de Curitiba, a rede municipal de ensino atendia 485 crianças e estudantes estrangeiros, de 37 nacionalidades. A pesquisa apontou também que havia uma Coordenação de Língua Estrangeira, a qual era responsável pelo levantamento de estudantes migrantes, pela preparação de materiais de orientação aos profissionais das escolas, e pela formação docente para o atendimento e ensino dos alunos de outras nacionalidades. Esta coordenação permanece no organograma atual da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Dados apresentados por Araújo (2020, p. 3-4) evidenciam 556 matrículas de estudantes migrantes em escolas públicas da capital em 2018, que eram representados por Haitianos (37,3%), Japoneses (6,5%), Venezuelanos (6,2%), Portugueses (5,5%) e Colombianos (5,3%).

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba lançou um *Caderno de Orientações Pedagógicas para o acolhimento de estudantes migrantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba*, o qual traz:

[...] abordagem de conteúdos, perspectivas sobre adequação metodológica (quando cabível e necessário) e possibilidades de abordagem para atingir os objetivos de cada ciclo, ao mesmo tempo que proporcionam uma indicação a respeito de como avaliar a aprendizagem do estudante, contemplando e valorizando sua diversidade cultural e linguística, com vistas a favorecer sua integração à comunidade escolar e à Cidade Educadora [...] (Curitiba, 2022, p. 8).

Estes encaminhamentos são aportes relevantes para os professores e apontam estratégias de ensino numa perspectiva intercultural. O caderno passou a ser referência também para outros municípios.

2.3.2 Aspectos da governança migratória em Araucária³

No município de Araucária, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), no ano de 2020, as escolas do município atendiam cerca de 61 estudantes migrantes matriculados. Nos anos seguintes, houve aumento exponencial do número de matrículas, sendo que o dado mais recente informado é o de abril de 2024, com 377 estudantes na rede de ensino do município. Os principais países de migração atualmente são Venezuela, Haiti e Cuba.

A percepção da crescente demanda fez com que o município, em 2022, criasse a Assessoria Pedagógica de Atendimento aos Migrantes, dentro da estrutura da SMED, a qual passou a ser responsável por orientar professores que solicitam mediação junto aos estudantes migrantes, bem como auxiliar os estudantes e suas famílias. O setor também realiza formação docente de forma presencial ou de forma assíncrona em vídeos pelo Canal da SMED no YouTube. Disponibiliza ainda materiais pedagógicos no drive de compartilhamento do Google para os profissionais da rede. Antes mesmo da institucionalização da referida Assessoria, durante a pandemia, havia atendimentos remotos a estudantes migrantes e suas famílias.

Em alguns documentos é possível visualizar as iniciativas para o acolhimento dos estudantes migrantes no município de Araucária. Um exemplo é a Instrução Normativa Nº 13/2022 - SMED, que orientou os procedimentos para efetivação das matrículas e transferências da educação infantil, ensino fundamental e educação especial para o ano letivo de 2023, na qual é citada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Em 21 de setembro de 2022, a SMED também definiu, em ofício, o processo de avaliação dos estudantes migrantes, buscando responder aos próprios questionamentos oriundos das unidades educacionais. A Instrução Normativa nº 19/2023 - SMED, acerca dos procedimentos para efetivação das

³ Além de pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada entrevista, em 23/09/2024, com a responsável pela Assessoria da SMED para assuntos referentes a estudantes migrantes.

matrículas para o ano letivo de 2024, em seu Art. 19, § 6º, informa que “a unidade educacional deverá manter atualizada a planilha com a situação de cada criança e/ou estudante, bem como as colunas: gênero, imigrante, raça/cor, criança e/ou estudante incluso e se frequenta AEE” (Araucária, 2023).

Um passo importante dado pelo município foi a publicação, em 10 de novembro de 2023, da Lei nº 4.296, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante em Araucária, que resguarda direitos, dá igualdade de tratamento nos serviços públicos, combate a violência e discriminação, estimula a formação aos agentes públicos e busca garantir uma educação intercultural.

Atualmente, a cidade conta com o trabalho de onze duplas de psicólogos e assistentes sociais, os quais são profissionais itinerantes que atendem estudantes (inclusive migrantes) de todas as unidades educacionais do município, por regiões. Além disso, os estudantes migrantes que estão no 4º e 5º anos são inseridos nas turmas de Suporte Pedagógico, com aulas em contraturno.

2.3.3 Aspectos da governança migratória em Campo Largo⁴

A coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação de Campo Largo é a responsável pelos protocolos de acolhimento de estudantes migrantes da rede de ensino público municipal. Segundo dados recentes informados, são 127 estudantes migrantes (em sua maior parte, venezuelanos) nas unidades educacionais que atendem do Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Percebendo a demanda do público migrante, em 2021, o município fez uma formação sobre acolhimento no Fórum da Diversidade e Inclusão de Campo Largo. Em 2022, as primeiras mediações começaram a surgir por iniciativas pessoais nas próprias escolas, em especial para ajudar na comunicação da língua espanhola. Em 2023, os gestores das escolas passaram a solicitar mais orientações a respeito do

⁴ Além de pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada entrevista, em 26/09/2024, com a responsável da Secretaria Municipal de Educação de Campo Largo para assuntos referentes a estudantes migrantes.

acolhimento e das práticas escolares, quando a mantenedora ofereceu Apoio Pedagógico em contraturno para crianças migrantes que estavam no 2º ano do Ensino Fundamental.

Campo Largo recebeu duas vezes o selo MigraCidades, da Agência da ONU para as Migrações (OIM), o qual tem por objetivo reconhecer o envolvimento de governos na melhoria da integração das pessoas migrantes e na construção da coesão social. Em comemoração ao recebimento do 2º Selo, o município publicou o *Guia de Orientación en Derechos Humanos para venezolanas y venezolanos en el contexto de la respuesta humanitaria de Brasil*.

Atualmente, o município segue o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná e conta com uma equipe multidisciplinar que auxilia no acolhimento e inclusão destes estudantes. Também realiza os chamados Círculos de Paz nas unidades educacionais. Os Círculos de Paz, ou Círculos de Construção de Paz (CCP), são uma metodologia de resolução de conflitos que busca promover a cultura da paz e prevenir a violência.

2.3.4 Aspectos da governança migratória em São José dos Pinhais⁵

Em São José dos Pinhais, a Coordenação de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) registrou duas ondas migratórias que mais impactaram fortemente a rede pública de ensino nas duas últimas décadas: no ano de 2010, a migração dos haitianos e, a partir de 2019, a dos venezuelanos. Além destas etnias, há registros em maior número de bolivianos e cubanos, mas também pessoas de várias partes do mundo, inclusive do Cazaquistão.

Em 2018, o município sentiu a necessidade de uma sistematização das demandas da migração, sobretudo devido às legislações nacionais. Então, a SEMED - por meio de sua Coordenação de História - passou a realizar orientações para os

⁵ Além de pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada entrevista, em 04/10/2024, com as responsáveis pela Coordenação de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Educação de São José dos Pinhais.

profissionais da rede, sobretudo sobre o tema do acolhimento, utilizando-se de recursos assíncronos.

Em 15 de fevereiro de 2022, a Portaria nº 15 - SEMED criou um Núcleo de Direitos da Criança e do Adolescente e Inclusão (NUDCAI), que entre outros objetivos, passou a orientar as unidades educacionais “quanto aos fluxos de atendimento, prestação de assistência à criança ou adolescente que tenham seus direitos violados e na perspectiva da educação enquanto componente da Rede de Proteção” (São José dos Pinhais, 2022).

Desde então, o NUDCAI percebe a crescente demanda de assuntos relacionados à migração. Em levantamento realizado pelo órgão, o número de estudantes - somente no Ensino Fundamental da rede pública municipal - saltou de 90 alunos em 2019, para 321 em 2022. Na Educação Infantil foram 87 matrículas em 2021, para 129 em 2022. O dado mais recente vem do Censo Escolar de 2023, que informa a presença de 176 estudantes na Educação Infantil e 442 no Ensino Fundamental, num total de 618.

Uma deliberação do Conselho Municipal de Educação (Deliberação nº 03 /2024 – CME/SJP), aprovada em 21/05/2024, em seu Art.3º, traz a seguinte redação:

[...] A matrícula das crianças, estudantes, jovens e adultos imigrantes, povos nômades, migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, deve ser efetivada mesmo sem a apresentação de documentação comprobatória de escolaridade anterior ou tradução juramentada desta, bem como, de documento pessoal, Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM) e sem discriminação [...] (José dos Pinhais, 2024).

Neste contexto, houve uma iniciativa dentro da própria estrutura da SEMED da possibilidade de criação de uma equipe para cuidar somente dos assuntos relativos aos estudantes migrantes, a qual foi apresentada ao Conselho Municipal de Educação e à Câmara Municipal, o que resultou na criação da Coordenação de Educação em Direitos Humanos, em 24 de julho de 2024, que atua na área desde

então.

2.4 PRÁTICAS INTERCULTURAIS NAS REDES DE ENSINO PESQUISADAS

Para caracterizar aspectos das práticas interculturais nas redes de ensino dos municípios, foi encaminhado - para algumas unidades educacionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental (excetuando-se o município de Curitiba)⁶ que atendem estudantes migrantes -, um convite aos profissionais de educação para participarem espontaneamente da pesquisa respondendo um questionário on-line, produzido via *Google Forms*. De um total de 44 formulários respondidos, 95,5% disseram ter tido contato com estudantes migrantes: estes se definem principalmente como professores regentes (38,6%), equipe gestora (20,5%), professores de um componente curricular (15,9%) e professores de Suporte Pedagógico (9,1%). Do total de participantes, 79,5% disseram saber o que é uma educação intercultural; 59,2% afirmaram conhecer parcialmente ou não ter conhecimento das leis que estabelecem as políticas públicas voltadas ao acolhimento, ensino e inclusão de estudantes migrantes na rede municipal; 63,7% informaram não ter recebido ou recebido parcialmente instrução ou orientação por escrito ou verbal para o atendimento e a inclusão de estudantes migrantes; 68,2% não participaram de formação para atendimento, inclusão e ensino dos estudantes migrantes oferecida pelo município; 84,1% não participaram de formação para atendimento, inclusão e ensino dos estudantes migrantes oferecida por instituições externas; 77,3% afirmaram ter utilizado somente a língua portuguesa para realizar os atendimentos ao público migrante, enquanto 13,6% teriam usado a língua espanhola.

A pesquisa apontou também que 54,5% dos profissionais pesquisados identificam parcialmente em sua prática profissional o primeiro princípio da Unesco: A educação intercultural respeita a identidade cultural do educando, transmitindo a

⁶ Até o fechamento deste estudo, a solicitação de realização da pesquisa junto à Prefeitura Municipal de Curitiba, conforme protocolo nº 01-227152/2024, de 16/09/2024, não havia sido aprovada.

todos uma educação de qualidade que se adeque e se adapte à sua cultura. Segundo 4,5%, eles não identificam o princípio em sua prática. Para 52,3% dos profissionais pesquisados, em sua prática profissional identifica-se parcialmente o segundo princípio da Unesco: A educação intercultural ensina a cada educando os conhecimentos, as atitudes e as competências culturais necessárias para que possa participar plena e ativamente na sociedade. Segundo 4,5%, eles não identificam o princípio em sua prática. E por fim, 45,4% dos pesquisados, acredita que em sua prática profissional se respeita parcialmente, ou não se respeita, o terceiro princípio da Unesco: A educação intercultural ensina a todos os educandos os conhecimentos, atitudes e as competências culturais que lhes permitem contribuir para o respeito, o entendimento e a solidariedade entre indivíduos, entre grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e entre nações.

Os números da pesquisa realizada junto aos profissionais das unidades educacionais revelam que ainda há muito a se fazer para o pleno alcance de uma educação intercultural nas redes de ensino pesquisadas. Porém, a partir dos documentos emitidos pelas Secretarias de Educação dos referidos municípios, é possível perceber exemplos de práticas interculturais que se relacionam aos princípios da Unesco, resumidas nas seguintes orientações extraídas deles:

- a) O acolhimento é o primeiro passo para incluir as crianças migrantes na escola, bem como para trabalhar o ensino-aprendizagem. Lembrar que a maioria dos estudantes migrantes realizaram migrações forçadas, portanto a acolhida é um ato humanitário.
- b) Conhecer a configuração familiar e a trajetória escolar do estudante. Realizar reuniões com a família do estudante migrante, especialmente nos primeiros contatos, para realizar orientações e dirimir dúvidas, se possível acompanhados de um intérprete.
- c) Preparar os estudantes brasileiros para receber e acolher o colega migrante. Para essa integração, podem ser realizadas algumas ações, como: localizar o país de origem do colega migrante em um mapa, apresentar informações e curiosidades sobre o lugar, explicar sobre a eventual dificuldade para se comunicar e a importância de todos tentarem auxiliá-lo. Buscar o desenvolvimento de laços afetivos, especialmente para aqueles que têm medo ou vergonha de se expressar. Incluir a educação em direitos humanos como forma de evitar o *bullying*, a violência e a xenofobia no ambiente escolar.

- d) Manter a língua materna como primeira língua é um direito assegurado por lei e usá-lo especialmente no ambiente familiar é essencial para a manutenção de laços afetivos relativos à história de vida do estudante. Respeitar a escrita e a pronúncia do nome e sobrenome originais, pois fazem parte da identidade do estudante.
- e) Desenvolver objetivos pedagógicos que foquem na ampliação de habilidades orais. Estudantes que não se comunicam devem ser estimulados à oralidade em rodas de conversa, contação de histórias, jogos, música, atividades e brincadeiras aos pares ou em grupos, inclusive valorizando a língua e a cultura do estudante migrante.
- f) Promover projetos pedagógicos interdisciplinares de valorização cultural. Informar-se sobre a cultura do estudante migrante, pois há situações que podem gerar desconfortos, por mais simples que possam parecer.
- g) Escrever ou falar em outra língua não está errado, mesmo quando ocorre o processo de mescla de línguas diferentes, o que é natural e chama-se de interlínguas. Falar duas línguas ou mais não atrapalha a alfabetização em língua portuguesa. O bilinguismo não interfere na aprendizagem. O fato de não dominar a língua portuguesa, não significa que o estudante não domina os conteúdos de outros componentes curriculares.
- h) Elaborar enunciados curtos, com informações objetivas e palavras-chave. Utilizar diversos instrumentos e procedimentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, propondo estratégias de observação, trabalhos individuais e coletivos, portfólio, entre outros.
- i) Alfabetizar utilizando-se de diferentes entradas de aquisição da língua (auditiva, visual, articulatória, tátil e da sensação do movimento de traçado). Criar materiais de apoio e adaptados para trabalhar dificuldades de linguagem, bem como de leitura que incluam a tradução na língua materna.
- j) Adequar a unidade educacional, a fim de tornar-se um espaço multicultural e plurilíngue, utilizando-se de placas indicativas nos idiomas dos estudantes migrantes. Utilizar cartões com imagens que auxiliem estudantes e professores a se comunicar, informando necessidades, sentimentos, entre outros, tais como: ir beber água, ir ao banheiro, sentir dor, chamar pais e/ou responsáveis, entre outros.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o mundo tem assistido inúmeras mudanças aceleradas ocorrendo em várias áreas sociais, muitas das quais motivadas pela crise do clima, conflitos e guerras, problemas econômicos e políticos. Elas têm contribuído principalmente para o deslocamento em migrações forçadas das pessoas, as quais

veem suas rotinas afetadas de uma hora para outra e precisam sair de seus países de origem e de seus lares para - na maioria das vezes - viverem precariamente em outros locais. São vários os impactos sentidos pela população migrante e, sem dúvida, ser acolhido e aceito verdadeiramente numa nova cultura, é um passo decisivo para a continuidade da vida de forma digna. Neste cenário, a preocupação com os mais frágeis, especialmente crianças e adolescentes em idade escolar, não é apenas prioritário, mas urgentemente humano.

Pensando nisso, este estudo analisou a governança migratória no Brasil e no Paraná e observar como estas políticas públicas impactam o acolhimento, a inclusão e o ensino de estudantes migrantes em Curitiba, Araucária, Campo Largo e São José dos Pinhais. Também analisar se nestas cidades os princípios da Unesco para uma educação intercultural, que respeita a identidade cultural do educando e seus saberes, bem como o direito por uma educação de qualidade, estão sendo cumpridos.

As pesquisas realizadas demonstraram que em termos de legislação para a governança migratória, o Brasil tem um aparato alinhado com acordos e pactos internacionais, garantindo a migrantes, refugiados e apátridas viverem no país em igualdade de direitos de qualquer brasileiro. No Paraná, é possível encontrar no escopo legal uma consonância com os documentos nacionais, especialmente em planos de atendimento ao público migrante, na disponibilidade de um centro de migração no âmbito da Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania e na criação de conselhos e comitês.

Nos municípios pesquisados, apesar de haver iniciativas para a efetivação das políticas públicas voltadas aos migrantes, estas ainda não se consolidam em ações concretas no interior das escolas, trazendo prejuízos à escolarização dos estudantes e até mesmo ferindo os direitos humanos. Mas é preciso dizer que esta realidade provavelmente se repete em todo o país e está ligada a outra questão: a da falta de articulação existente entre as instâncias dos poderes públicos para que os direitos estabelecidos sejam de fato implementados. Por isso, é imprescindível o

planejamento de ações e a organização de eventos que realizem a integração dos órgãos de todas as esferas. Outro ponto importante é a fiscalização constante do cumprimento das leis e das metas já existentes.

A Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (COMIGRAR), organizada pela Secretaria Nacional de Justiça, do Ministério da Justiça e Segurança Pública, é um passo para tornar possível essa mobilização, reunindo diversos atores sociais, políticos e institucionais para o debate inclusivo e o desenvolvimento conjunto de políticas públicas que aprimorem o acesso a direitos para pessoas refugiadas, migrantes e apátridas. Para a realização da Conferência Nacional, por exemplo, o Estado do Paraná e alguns municípios pesquisados realizaram encontros preparatórios, promovendo suas próprias conferências e, desta forma, dando a oportunidade aos cidadãos de conhecer os problemas relativos à migração. Porém, ainda é preciso um grande esforço, e também vontade política, para que haja a participação de toda a sociedade na reflexão sobre os assuntos que envolvam a população migrante.

Houve uma percepção também de que, no âmbito dos municípios, foram primeiramente iniciativas pessoais que se preocuparam com o acolhimento de migrantes junto às mantenedoras da educação. Além disso, as demandas dos estudantes, sentidas no interior das escolas, é que deram início ao surgimento de documentos orientadores locais e à criação de estruturas de apoio aos profissionais de educação, no sentido de dirimir dúvidas e acalmar os professores.

Analisando os diversos aspectos do acolhimento, inclusão e ensino do estudante migrante nas escolas, a caminhada ainda é inicial e necessita de um trabalho intenso para o seu desenvolvimento. A começar pela formação continuada de agentes públicos e profissionais das escolas, especialmente professores que atendem aos estudantes migrantes e às estudantes migrantes, abrangendo temas como direitos humanos, interculturalidade, inclusão, xenofobia, legislação migratória, ensino de línguas, metodologias, bilinguismo, entre outros.

Assim, este trabalho cumpriu com seus objetivos e espera ter contribuído

para dar mais transparência à governança migratória e às práticas interculturais das redes de ensino estudadas, buscando suscitar a atenção da sociedade, em especial a dos poderes públicos e dos profissionais de educação, para a importância de se falar e se refletir exaustivamente sobre o assunto. Somente desta maneira será possível garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, sem nenhum tipo de distinção.

Ao se respeitar o outro, valorizando sua diversidade, a sua cultura e os seus saberes, as coletividades humanas podem elaborar novas formas de convivência, diminuir a intolerância e os conflitos e ascender para uma era de paz verdadeira. Não se trata de utopização ou idealização, mas da concretização de um mundo ricamente plural, em que se constrói a historicidade humana a partir das inúmeras vozes – inclusive locais e particulares –, que se entrelaçam e formam o real tecido social que nos sustenta.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Instrução Normativa nº 19/2023 – SMED**. Orienta os procedimentos para efetivação das matrículas para o ano letivo de 2024. Araucária: SMED, 2023. Disponível em <https://araucaria.ensiname.online/instrucoes>. Acesso em: 26 set. 2024.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 4.296/2023**. Política Municipal para a População Imigrante. Araucária: 2023. Disponível em <https://sapl.araucaria.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2023/1742/4.296-2023 - materia publicada no dia 13 11 2023. edicao 1447 2023.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

ARAUJO, Isabella de Meira. Acesso à escola: Um panorama geral de estudantes migrantes internacionais na Educação Básica em Curitiba. **Rev. XIII Reunião Científica da ANPED-Sul**. Disponível em <https://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>. Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2024.

CAMPO LARGO. **Guía de Orientación en Derechos Humanos:** para venezolanas y venezolanos en el contexto de la respuesta humanitaria de Brasil. Campo Largo: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto Pensar, 2007. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8296367/mod_resource/content/2/CastroGomez%20Grosfoguel%20El%20Giro%20Decolonial%2007%20-%20Capitulo.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio Tadeu de; MACEDO, Marília de. **Imigração e Refúgio no Brasil.** Relatório Anual 2020. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

CURITIBA. **Caderno de Orientações Pedagógicas para o acolhimento de estudantes migrantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2022. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/770166890/00421637>. Acesso em: 08 out. 2024.

CURITIBA. **Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na RME EQUIPE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.** Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Ofício nº 16/2024 - ADH.** Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2024. Disponível em https://www.cmc.pr.gov.br/wspl/sistema/ProposicaoDetalhesForm.do?select_action=&ordena=031.00027.2024&pro_id=507907&popup=s&chamado_por_link&PESQUISAS. Acesso em: 04 out. 2024.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021135/mod_resource/content/1/E2%20-%20Texto%201.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. *In:* BORSANI, María Eugenia e QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo.** Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014. Disponível em https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Borsani_Quintero-Desafios_descoloniales-pensar_em_coletivo.pdf. Acesso em: 07 out. 2024.

NASCIMENTO, Jarina Muniz. **As crianças refugiadas nas escolas municipais de Curitiba.** 2020, 36 f. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Faculdade Unina,

Curitiba, 2020. Disponível em <http://ri.unina.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/28/1/JARINA%20MUNIZ%20NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

PARANÁ. **Plano Estadual de políticas públicas para a promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná – 2014-2016**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2014. Disponível em https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/planoestadualmigranterefugiadoparana_2.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

PARANÁ. **Plano Estadual de políticas públicas para a promoção e defesa dos direitos dos migrantes, refugiados e apátridas do Paraná - 2022-2025**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho, 2022. Disponível em https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-06/segundo_plano_estadual_de_politicas_publicas_para_migrantes_refugiados_e_apatridas.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

PARANÁ. **Relatório de monitoramento das ações previstas no Plano Estadual de políticas públicas para a promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná – 2014-2016**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. Disponível em https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/relatoriocerma_1.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2012. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/ppgd/files/2019/08/Fl%C3%A1via-Piovesan-Temas-de-direitos-humanos-cap.-12-a-16.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

SANT'ANA, Paulo Gustavo Iansen de. **Migração e refúgio: Convergências e contradições entre as políticas implementadas pelo Brasil no século XXI**. Brasília: FUNAG, 2022. Disponível em [file:///C:/Users/User/Downloads/migracao_e_refugio_convergencias_e_contradicoes_entre_as_politicas_implementadas_pelo_brasil_no_seculo_xxi%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/migracao_e_refugio_convergencias_e_contradicoes_entre_as_politicas_implementadas_pelo_brasil_no_seculo_xxi%20(4).pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Portaria nº 15/2022 – SEMED**. Criação do Núcleo de Direitos da Criança e do Adolescente e Inclusão (NUDCAI). São José dos Pinhais: 2022.

SÃO JOSÉ DOS PINHAS. **Deliberação nº 03 /2024 – CME/SJP**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, imigrantes, refugiados, povos nômades, apátridas e solicitantes de refúgio no Sistema Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. São José dos Pinhais, 2024. Disponível em

<http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/Deliberacao-03-2024-Matriculas-imigrantes.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

SOUZA, Ludmilla. **Estudantes migrantes aumentam 112% em oito ano nas escolas brasileiras**. Agência Brasil, 2018. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em: 18 set. 2024.

UNESCO. ***Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural***. Paris: Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación, 2006. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa. Acesso em: 12 set. 2024.

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAS: REFLEXÕES COLABORATIVAS

João Carlos Rossi
Greice Castela Torrentes

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES COLABORATIVAS

João Carlos Rossi¹

Greice Castela Torrentes ²

RESUMO:

Esta pesquisa visa refletir sobre o ensino de produção e reescrita textual na perspectiva dos multiletramentos, por meio de um projeto de pesquisa intitulado "Práticas de produção e reescrita multiletradas nos anos iniciais", que foi desenvolvido de julho a dezembro de 2023 e teve uma carga horária de 50 horas. As atividades integraram a geração de dados para uma tese de doutorado sobre o ensino de produção e reescrita sob a perspectiva dos multiletramentos. Antes da atividade formativa, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com 10 perguntas, aplicada a 4 professores de 4º e 5º anos do campo de pesquisa, com o objetivo de identificar as demandas relacionadas ao ensino da escrita e reescrita nos anos iniciais na era tecnológica. Essa entrevista possibilitou a organização das atividades de formação continuada com base nas necessidades dos docentes. Para esta pesquisa, estabelecemos um recorte da entrevista inicial, buscando refletir sobre os seguintes questionamentos: O que você entende por multiletramentos? Como explora os multiletramentos no ensino da produção textual com seus alunos? Que dificuldades você tem com o trabalho com a escrita e reescrita associado às tecnologias? Trata-se de uma pesquisa na área da Linguística Aplicada, com uma abordagem qualitativa-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) dos dados, ancorada nas reflexões teóricas do Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]; Bakhtin, 1997[1979]) e dos Multiletramentos (Kleiman, 2006; 2008), (Rojo, 2009; 2012). A análise dos dados indica que os docentes não têm uma compreensão clara sobre multiletramentos, mas afirmam que o uso de tecnologias tem apoiado suas atividades em sala de aula, no entanto, relatam que não realizam atividades de produção textual com recursos tecnológicos, evidenciando que a integração da produção textual com o uso de tecnologias ainda representa um desafio, tendo em vista as adversidades formativas e

¹ Doutorando em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* Cascavel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6479946450414296>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1778-1785>. E-mail: joaocarlosrossii@hotmail.com.

² Pós-doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - 2020) com bolsa da Fundação Araucária. Professora do Programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* Cascavel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8222797033532931>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9174-689X>. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br.

estruturais que fazem parte desse contexto em análise.

PALAVRAS-CHAVE:

Multiletramentos, Produção textual, Anos iniciais, Círculo de Bakhtin.

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação apresenta um recorte dos dados gerados no projeto de pesquisa “Práticas de produção e reescrita multiletradas nos anos iniciais”, que foi desenvolvido de julho a dezembro de 2023, com 34 docentes, de uma escola pública municipal do Oeste do Paraná e contou com carga horária de 50 horas.

A reflexão que aqui apresentamos trata-se de um recorte dos dados e parte de uma entrevista inicial, semiestruturada, contendo 10 questões, realizada com 4 professores dos 4º e 5º anos do campo de pesquisa, com o objetivo de sondar suas demandas em relação ao ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais em práticas multiletradas. Para o presente artigo, buscando problematizar as respostas dos docentes frente a 3 questionamentos: *O que você entende por multiletramentos? Como explora os multiletramentos no ensino da produção textual com seus alunos? Que dificuldades você tem com o trabalho com a escrita e reescrita associado às tecnologias?*

A partir da análise das entrevistas foi possível organizar um curso de formação continuada, partindo da realidade apresentada pelo grupo de professores, por meio de um processo crítico e colaborativo. Nesse sentido, o objetivo que aqui apresentamos é refletir sobre o ensino de produção e reescrita textual na perspectiva dos multiletramentos, por meio de uma entrevista inicial realizada com um grupo focal de 4 professores dos anos iniciais, de uma escola pública municipal no Oeste do Paraná.

Metodologicamente nos inserimos no campo da Linguística Aplicada, tratando os dados gerados de forma qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), ancorando as reflexões em estudiosos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]; Bakhtin, 1997[1979]) e dos Multiletramentos (Kleiman, 2006; 2008) (Rojo, 2009; 2012).

As reflexões encontram-se organizadas da seguinte forma: inicialmente discorreremos sobre a “Escrita dialógica na era digital” e os “Multiletramentos no

ensino da produção textual nos anos iniciais”. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa, a análise e discussão dos dados, seguidos das considerações finais e referências.

2 ESCRITA DIALÓGICA NA ERA DIGITAL

Os estudos do grupo de intelectuais russos que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, desenvolvidos nas primeiras décadas do século XX, contribuíram sobremaneira para as mudanças de percepções sobre a língua no início de 1980. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]), fica evidente que a língua é um fenômeno social, que vive e evolui historicamente.

Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) defendem que o texto é o lugar da interação humana, é o espaço em que conscientemente se concretizam os diálogos, as valorações e ideologias dos sujeitos, onde há troca, acordos e desacordos. Segundo os autores, é por meio dos enunciados que a interação ocorre, estando a língua à serviço do sujeito, para dialogar e interagir com o mundo em tempos e espaços diversos. Nas palavras dos filósofos “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929], p. 128). Portanto, ensinar a língua implica compreendê-la como elemento vivo, que se modifica e transforma-se de acordo com as necessidades comunicativas dos seus usuários.

Esse caráter transformacional da língua citado pelos autores direciona à compreensão de que a mesma deve ser estudada em seu contexto de realização, levando em consideração os fatores que motivam os dizeres no momento em que ocorrem. Bakhtin/Volochínov pensando a língua enquanto um fenômeno social, historicamente situado, apresentam um método para seu estudo, que ficou conhecido como Método Sociológico para o Ensino de Língua(s). De acordo com os estudiosos, ensinar a língua acarreta em pensar sobre:

1. [...] Formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929], p.129).

A partir do método apresentado, enfatiza-se que a língua em suas múltiplas formas de manifestação deve ser estudada a partir de situações reais ou semelhantes às de uso e não de forma abstrata. Bakhtin/Volochínov criticam o que denominaram *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*, visto que à luz dessas definições a língua é retirada das condições de produção em que se manifesta e estudada de forma isolada, sem levar em consideração o sujeito, o contexto, as relações dialógicas que motivam dizer o que se diz a alguém, bem como as ideologias imbricadas no discurso.

É válido lembrar que, ao passo que a sociedade muda, as compreensões de ensino-aprendizagem de línguas acompanham esses avanços. Na esteira desse pensar, Geraldi, ancorado nos postulados bakhtinianos, publica em conjunto com outros pesquisadores o livro *O texto na sala de aula*, em 1984, oportunizando-nos a reflexão sobre o papel dos textos/enunciados nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Geraldi (1997[1984]), contrapondo-se às concepções de língua(gem) anteriores, como i) expressão do pensamento e ii) instrumento de comunicação, aponta para uma nova maneira de conceber a língua, como iii) forma de interação, vertente que direciona nossas reflexões. O autor ressalta a importância do ensino da língua(gem) nos contextos reais de utilização e enfatiza a sua natureza social e dialógica. À luz desse pensar, assumir a língua(gem) sob esta perspectiva, implica compreender o texto como um enunciado vivo, que se materializa por meio dos *gêneros do discurso* disponíveis nos diversos campos de atividade humana.

É perceptível, no Brasil, que a compreensão da língua(gem) como forma de

interação ganhou destaque e força a partir dos estudos de Geraldi (1997[1984]). Logo, por meio de discussões e estudos, passou a ser incorporada nos documentos norteadores da educação brasileira, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (Paraná, 2008) e os Currículos Municipais - CM. Esses documentos, em 2018, foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), legislação basilar da educação brasileira — a nível nacional — que apresenta lacunas³ quanto à compreensão da língua sob a perspectiva em discussão e que orientou a reformulação dos Currículos das Redes Estaduais e Municipais de Educação. Uma vez estando nos documentos da educação vigentes, para superarmos as brechas presentes na BNCC, em relação à compreensão de linguagem subjacente, bem como para potencializar o trabalho docente, a formação continuada é uma aliada.

Cabe destacar, que as mudanças que ocorreram nesse processo de transição de um *ensino de língua estruturalista*, antes da década de 1980, para um ensino que *a compreende como fenômeno social*, fizeram parte de um momento em que Rojo e Cordeiro (2004) denominaram de virada discursiva ou enunciativa. Esse movimento de transição *deixou* e ainda *deixa* muitos docentes confusos sobre como ensinar a língua em sala de aula (Rossi, 2019). Antes, tínhamos os docentes que privilegiavam apenas a norma padrão como sendo a única modalidade da língua a ser ensinada, ancorados em concepções de linguagem anteriores, que direcionavam o ensino de forma *subjetiva* e *abstrata*. E, a partir de 1980 até os dias de hoje, os que *passam* a reconhecer a língua enquanto um fenômeno histórico, social, em constante mudança, que se manifesta de inúmeras formas, sendo atravessada por valorações e ideologias decorrentes de um enunciador responsivo, ativo, que se encontra situado em um tempo e espaço, sendo aspectos determinantes para um estudo gramatical contextualizado.

A BNCC, ao reafirmar, em partes, o papel social da língua(gem), dialoga com

³ Para saber mais sobre as lacunas apresentadas na BNCC (Brasil, 2018), ler o livro "Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes", organizado por Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer (Costa-Hübes, Kraemer, 2019).

os pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin e nos direciona para um trabalho linguístico que comunga com o que Geraldi (1997[1984]) afirma:

A língua não está de antemão pronta, dada como um sistema que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento da interação, mas que o próprio momento interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói (Geraldi, 1997, p. 6).

À vista disso, Geraldi (1997[1984]) alerta-nos que o texto deve ser o ponto de partida e de chegada nas aulas de LP. Dessa maneira, ensinar o aluno a escrever e aperfeiçoar a sua habilidade de escrita implica em compreender o propósito interativo que a permeia. Nesse contexto, deve-se levar em consideração que no cenário atual, imbricados pela cultura digital, a escrita não ocorre mais apenas no papel, mas, também, em um universo cada vez mais digital e tecnológico, mediada por celulares, computadores e demais suportes tecnológicos disponíveis.

Deste cenário, surge o seguinte questionamento: Como tem ocorrido a produção de textos *na* escola no contexto digital? Esta indagação nos leva à reflexão de que se faz necessário (re)pensarmos sobre as implicações da cultura digital nos processos de escrita na educação básica e que tipos de textos nossos alunos têm produzido. Textos *sem* ou *com* propósito comunicativo? O que temos privilegiado em nossas aulas são *exercícios de escrita* ou atividades de *produção textual para a interação*? Compreendemos, a partir de Geraldi (1997[1984]), que os encaminhamentos de escrita à luz da concepção de linguagem como forma de interação, possibilitam aos alunos deixar de praticar exercícios de escrita, conhecidos como *redações para* a escola (pois este tipo de atividade não contempla um propósito comunicativo), passando a *produzir textos na* escola, com vistas à interação, apresentando uma razão para dizer e interagir por meio do texto, podendo utilizar espaços de escrita múltiplos contemplando, atualmente, o cenário digital.

Corriqueiramente percebemos uma grande necessidade de atrelar as práticas de ensino da escrita às Tecnologias da Informação e Comunicação – TDIC, visto as

exigências comunicativas da sociedade contemporânea, em que a comunicação ocorre de forma diversa, multimodal e multissemiótica. Porém, estamos cientes de que o acesso aos recursos tecnológicos não é igualitário, portanto, produzir textos utilizando as TDIC é um grande desafio na rede pública de educação brasileira.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2023, apontam que ao final de 2022 o Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet, correspondendo a 6,8% das escolas brasileiras. Os números fazem parte do painel de conectividade das escolas brasileiras disponibilizados pela Agência Nacional de Telecomunicações – ANATEL. A pesquisa também revela que os estados nordestinos são os mais afetados pela falta conectividade, já a região centro-oeste é a com maior percentual de acesso. No que tange à ausência de laboratório de informática nas escolas, o estado do Acre lidera o *ranking* com 90,9% das escolas, seguido do Maranhão com 89,6%, Pará com 86,1% e Distrito Federal com o menor número percentual de 39,5%.

Esses índices realçam ainda mais os desafios que os professores de determinadas regiões do Brasil enfrentam no que se refere às inserções tecnológicas no ensino da escrita. No Paraná, dados do Censo Escolar de 2022 apontam que 99,4% das escolas têm computadores, *notebooks* ou *tablets*. Esses números coadunam com o movimento de plataformização no ensino imposto pelo governo estadual, nos últimos 5 anos. A plataforma de redação, conhecida como Redação Paraná, vem sendo usada para o ensino e aprendizado de *redação* (termo adotado e descrito no portal da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná). Esta plataforma utiliza de mecanismos de IA – Inteligência Artificial, para correção de aspectos formais do texto, como elementos ortográficos, gramaticais e de acentuação. Também, apresenta instruções curtas sobre a estrutura composicional dos gêneros textuais (e não discursivos) a serem produzidos pelos alunos e inseridos na plataforma (Paraná, 2024).

De modo geral, a plataforma, que deve ser usada obrigatoriamente, vem sendo alvo de críticas por professores, alunos e pela comunidade científica, visto que,

da maneira como foi inserida, retira do professor a autonomia para elaborar propostas de produção textual que visem a interação e ao propósito comunicativo por meio da escrita. Em vez disso, a plataforma passa a explorar e intervir, artificialmente, na estrutura e forma do texto, privilegiando um estudo estruturalista e descontextualizado, em que o aluno/autor produz exercícios de escrita *para* a escola. Já na esfera municipal, cidades como a de Cascavel, que fica na região do Oeste paranaense, também se depara com desafios quando o assunto é produção textual no campo digital. Embora o município supracitado apresente um currículo próprio para a Rede Pública Municipal (Cascavel, 2020), que defende uma concepção de língua(gem) alinhada aos pressupostos bakhtinianos, no que tange ao trabalho com a escrita em um universo digital, ainda encontra grandes obstáculos.

Dentre os obstáculos, podemos mencionar a complexidade que envolve o processo de alfabetização e aquisição da escrita, atrelado aos fatores econômicos, sociais e culturais do alunado. Além disso, destaca-se a carência formativa dos docentes em relação ao uso das TDIC na produção textual para a interação, aspectos que devem ser levados em consideração, visto que interferem no trabalho de ensino da escrita ao atender às demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

3 MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS

Com o processo de globalização, conceito popularizado a partir da década de 1980, vários avanços puderam ser observados na sociedade, um deles no setor de comunicação. Esse fenômeno implicou na transformação de diversos seguimentos, inclusive na disseminação de (des)informações, bem como no consumo delas. No que tange ao ensino da produção textual não foi diferente, visto que as mudanças nos escritos, pontuadas por Rojo e Moura (2019), foram grandes, passando a contemplar também o espaço digital.

De acordo com Rojo e Moura (2019), o texto, nesse novo cenário, passa a ser considerado a partir das múltiplas linguagens que o dão forma, sendo caracterizado

como mutissemiótico e multimodal, pois apresenta sons, movimentos, linguagem verbal e não-verbal, ou seja, contempla todas as modalidades de linguagem, que são potencializadas pelas mídias digitais. Essas novas linguagens nos textos acarretaram na ampliação do conceito de letramentos, buscando, assim, contemplar as mudanças contemporâneas na escrita, passando, segundo os autores, a ser denominado multiletramentos, letramentos hipermidiáticos e novos multiletramentos.

É válido destacar que o termo letramento passou a ser enfaticamente utilizado a partir da década de 1980, coabitando com o conceito de alfabetização e de alfabetismo, que, de acordo com Soares (2004), são conceitos que nem sempre ficaram claros academicamente e muitas vezes se mesclam, sobrepõem e confundem o professor. Rojo e Moura (2019) estabeleceram definições aos termos e tecem críticas à definição de alfabetização, mostrando que se este processo é definido pelo ato de ressignificação e interpretação de conhecimento, não se daria apenas até os anos iniciais, mas sim, por toda a vida. Além disso, mostram que se a alfabetização, sozinha, oportunizasse ao sujeito outras trocas simbólicas e inserisse-os na sociedade, dando acesso aos bens culturais e de consumo, poderia, quiçá, ser uma alavanca para a promoção da cidadania, porém, não é suficiente.

Soares (2004) destaca que, em um contexto de transformações de várias ordens, incluindo as implicações tecnológicas na leitura e escrita, houve a necessidade de distinguir as práticas de leitura e escrita mais complexas, das práticas de aquisição do código escrito, ou seja, do processo de alfabetização. Segundo a autora, "[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*" (Soares, 2004, p. 06).

Rojo e Moura (2019) definem alfabetização como sendo o ato de apropriar-se do alfabeto de uma determinada língua, dominando as regras de representações gráficas, diferenciando seus sons, assimilando e fazendo uso entre grafemas (letras) e fonemas (sons). Os autores enfatizam que, com os avanços globais, em 1978, a

Unesco revisa as *Recomendações para a standardização das estatísticas educacionais*, reconhecendo que apenas conhecer o alfabeto e saber codificar e decodificar palavras é insuficiente para o exercício da cidadania, preconizando que a pessoa funcionalmente alfabetizada é aquela que se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita e contribui para o funcionamento da comunidade. Nesse contexto, também surge o termo analfabetismo funcional, sendo que:

[...] passa a ser considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada. Ora, “funcionar” em atividades e práticas letradas muito diversas – que vão do pregão da feira livre à retirada do Bolsa Família com cartão magnético; de admirar uma vitrine do comércio central a ver um filme legendado; de tomar ônibus a ler um romance – requer competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas [...] (Rojo; Moura, 2019, p. 16).

À vista do exposto pelos autores, ao passo em que a sociedade evolui, passa a exigir dos sujeitos novas habilidades, novos letramentos, para que sejam funcionais e se envolvam nas diversas práticas sociais. Essas implicações também reverberam nas práticas de leitura e escrita no campo educacional. Street (1984), pesquisador fundante do modelo de letramento ideológico afirma que “[...] as práticas e concepções particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade, depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia, não podem ser isoladas ou tratadas como uma técnica neutra” (Street, 1984, p. 01). O autor também destaca que não há apenas uma forma de letramento: “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (Street, 2010, p. 37).

No que diz respeito ao letramento, Macedo, Almeida e Dezotti (2020), em diálogo com os escritos de Street, discorrem que:

[...] letramento consiste nas formas que o engajamento textual toma

dentro de contextos materiais específicos da prática humana, que envolvem relações e estruturas de poder, valores, crenças, objetivos e propósitos, interesses, condições econômicas e políticas, e assim por diante (Macedo; Almeida; Dezotti, 2020, p. 08).

Essa concepção de letramento dialoga com os estudos do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, defensor de uma educação crítica, inclusiva e emancipadora, para quem o letramento é considerado uma luta política. Em meados da década de 1970, esse renomado autor passa a problematizar às práticas de alfabetização e a lutar por um ensino mais abrangente, que contemple os diversos letramentos (Freire, 1987[1968]; 1996). É a partir das visões de Freire que a pauta dos múltiplos letramentos ganha força na década seguinte, no Brasil com investigadores como Kato (1986), Kleiman (1995), Soares (2002) e fora do país, com o Grupo de Nova Londres, com Street (1984), Lea e Street (2006).

À luz desses pesquisadores, podemos compreender o termo letramento como as práticas sociais de linguagem mais abrangentes que as de alfabetização, decorrentes das necessidades que os sujeitos encontram em uma sociedade cada vez mais modernizada e tecnológica. Para Soares (2002), o ato de letrar vai além do alfabetizar, a autora defende que letrar é ensinar o sujeito a ser funcional no mundo em que se insere. Nesse sentido, não basta o aluno aprender a união das letras, a formação das palavras, se não encontra uma função social no aprender e não consegue se engajar nas práticas sociais que requerem outras habilidades além das convencionais.

Como pudemos perceber, as concepções do ato de alfabetizar, assim como as formas de concebermos a linguagem, implicam, também, na concepção de letramento. De acordo com Rojo (2009), em uma sociedade onde a tecnologia está cada vez mais inserida na vida das pessoas, surgem novas demandas em relação às habilidades que nossos alunos precisam desenvolver para o exercício da cidadania. Nesse ínterim, ao compreender a língua como viva e transformacional, surge a necessidade de refletirmos sobre os novos multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos surgiu na década de 1990, a partir de

problematizações do *New London Group* - GNL. O grupo de pesquisadores americanos e australianos se reuniram em Nova Londres (EUA) para discutir questões sobre as emergências sociais na contemporaneidade, levando em consideração o processo de mudança dos textos em uma sociedade globalizada. Dessas discussões, os estudiosos apontaram para a necessidade de uma educação mais inovadora, com olhos voltados às demandas atuais, especialmente no que se refere à educação em linguagem, daí o surgimento do termo multiletramentos.

Cabe destacar que as bases do conceito de multiletramentos são alicerçadas em dois pilares. O primeiro diz respeito a:

Diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social – contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária (Coscarelli; Cani, 2016, p. 19).

O segundo pilar se refere à diversidade cultural. Sobre esse ponto Canclini (2008) menciona que na sociedade atual os textos que nela circulam são diversos e de diferentes produções culturais, envolvendo uma variedade, de distintos campos de atuação humana. Dessa maneira, percebe-se a necessidade de a escola estar atenta às realidades comunicacionais na contemporaneidade e promover em sala de aula o acesso aos alunos às práticas heterogêneas de linguagem.

De acordo com Rojo e Moura (2019):

Os pesquisadores do GNL ressaltavam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram multimodalidade. Para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na

diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de multiletramentos (Rojo; Moura, 2019, p. 09).

A partir do exposto pelos autores, o termo multiletramentos ganha força ao contemplar a pluralidade inerente aos estudos em linguagem, aos novos modos como os textos se apresentam e circulam na sociedade e as culturas múltiplas que envolvem as práticas textuais na era tecnológica. Sob esse prisma, os textos não são mais restritos ao modo convencional, escritos, sendo impactados pelas TDIC, apresentando-se de formas diversas, em múltiplas modalidades e circulando em variados espaços virtuais.

4 METODOLOGIA

O recorte que aqui apresentamos faz parte de dados gerados no Projeto de Pesquisa, que foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, via Plataforma Brasil, com parecer n.º 6.082.404, com o tema "Práticas de ensino de escrita multiletradas nos anos iniciais".

Como instrumento de geração de dados organizamos a pesquisa em três etapas de execução, sendo elas: diagnóstico inicial, ação colaborativa e diagnóstico final, tendo em vista a organização de pesquisa proposta em Turkiewicz (2016) e Rossi (2019), sendo adotado como organização didático-formal os quatro momentos citados por Magalhães (2004) e Liberali (2004), sendo eles: a) descrever; b) informar; c) confrontar e; d) reconstruir.

Por se tratar de um recorte de pesquisa, nesse trabalho apresentamos o momento a) de descrever, analisando parte da entrevista inicial, semiestruturada, desenvolvida com 4 docentes dos 4º e 5º anos, fase de ensino em que as atividades de produção textual ocorrem de maneira mais intensa.

Dessa forma, no Quadro 1 apresentamos o conjunto de perguntas realizadas aos docentes e destacamos as que serão analisadas neste trabalho.

Quadro 1 - Perguntas da entrevista inicial semiestruturada

1. Como você conduz a prática de produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental I?
2. Quais etapas de produção textual utiliza? Por quê?
3. Você costuma solicitar reescrita dos textos dos alunos? Com que frequência? Como faz isso?
4. As novas tecnologias auxiliam na produção textual e/ou reescrita em suas aulas? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?
5. Você utiliza algum aplicativo, site ou plataforma para escrita e/ou reescrita de textos pelos alunos? Se sim, quais?
6. Que gêneros do campo virtual você trabalha com os alunos? Como encaminha essa produção?
- 7. O que você entende por multiletramentos?**
- 8. Como explora os multiletramentos no ensino da produção textual com seus alunos?**
- 9. Que dificuldades você tem com o trabalho com a escrita e reescrita associado às tecnologias?**
10. Como você vê o ensino da tecnologia atrelado a produção textual nos anos iniciais?

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2022).

A partir da aplicação da entrevista e de um questionário que focalizava no perfil formativo e de atuação dos docentes, construímos o perfil do grupo focal, dos 4 professores dos 4º e 5º anos, sujeitos da nossa pesquisa, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Grupo focal da FC⁴

Professores do grupo focal da pesquisa	
Nome do(a) Professor(a)	Ano de Ensino
Julia	4º ano
Tere	5º ano
Andréia	5º ano
João	5º ano

Fonte: Organizado pelos pesquisadores (2024).

A docente Julia tem entre 29 e 39 anos, frequentou o ensino médio normal, tem formação em Pedagogia, curso que realizou na modalidade presencial. A colaboradora tem especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Atua na educação de 10 a 20 anos, com disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. No ano de 2023, atendia uma turma de 4º ano. Segundo a docente, costumava realizar cursos de formação continuada bimestralmente e já

⁴ Salientamos que os nomes que empregamos no Quadro 2 são fictícios, a fim de preservarmos a integridade ética dos participantes e da pesquisa, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), oferecidos em duas vias e assinado pelos colaboradores para que pudéssemos gerar os dados.

havia participado de ações formativas que abordaram o tema de nossa pesquisa.

A professora Tere tem idade de 50 ou mais anos, frequentou o ensino médio técnico, nível de magistério, realizou formação em Letras, curso frequentado na modalidade presencial. Atua na educação há 20 ou mais anos, mencionando estar próximo da aposentadoria. Ministrava em 2023 as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso e atendia ao 5º ano. A docente também costumava realizar cursos de formação bimestralmente e já havia participado de formações sobre produção e reescrita e/ou multiletramentos.

Andréia tem idade entre 29 e 39 anos, com formação em Ensino Médio normal, formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Atua na educação de 10 a 20 anos. No ano de realização pesquisa ministrava disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso e atendia ao 5º ano. A docente costuma participar de cursos de formação continuada com frequência bimestral e nunca havia participado de formações que envolvessem a temática desta investigação.

O professor João, com idade de 50 ou mais anos, formou-se no ensino técnico-profissionalizante, a nível de magistério. Sua graduação foi em Pedagogia, na modalidade semipresencial e é especialista em Gestão Escolar. Atua na educação de 20 ou mais anos e no ano de realização da pesquisa trabalhava com as turmas de 5º anos no Reforço Escolar, ministrando disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O professor mencionou participar de atividades de formação continuada bimestralmente e já havia participado de ações envolvendo o tema da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao realizarmos a entrevista com os 4 docentes do grupo focal, os questionamos a respeito das perguntas 7, 8 e 9, sendo 7 - *O que você entende por multiletramentos?* e 8 - *Como explora os multiletramentos no ensino da produção textual com seus alunos?* E 9 - *Que dificuldades você tem com o trabalho com a*

escrita e reescrita associado às tecnologias?

Em relação ao que os professores compreendem por multiletramentos, João responde que “pensando a ferro e fogo, assim, seriam as diferentes formas, multiletramentos, as diferentes formas de fazer uma produção textual; um texto digitado, por meio da oralidade, por meio da ... para mim talvez seja isso ... (João, docente do 5º ano). Andréia concorda com João e diz “eu concordo, com início, meio e fim ...” (Andréia, docente do 5º ano).

Tere sobre os multiletramentos pontua que:

Vai além, **o multiletramento vai além da alfabetização**; o aluno tem que ter esse conhecimento do mundo, desses outros gêneros, **mesmo que ele não tenha acesso, ele precisa saber que existe**, precisa conhecer os gêneros que existem, qual a situação da realidade de cada um, objetivo; a gente gostaria que todos estivessem nesse nível, que eles leiam realmente, que entendam, que acredite, que se posicione, que argumente, mas a gente sabe que não é assim; a maioria não tem acesso a um livro em casa, eles pegam a biblioteca, também, levam. Alguns pais não sabem nem ler ... (Tere, docente do 5º ano, destaques nossos).

A docente aponta que para além da alfabetização, o aluno necessita de outros letramentos, empregando o termo “multiletramento”. Tere defende a necessidade de apresentar aos alunos gêneros de distintos usos, buscando explorar a finalidade. Além disso, destaca que os alunos não têm as condições necessárias para acessar essas práticas que requerem o uso de letramentos múltiplos.

Julia, docente do 4º ano, recorre a fala de Tere ao se referir aos multiletramentos e diz que “É exatamente isso que ela falou, entender o contexto todo, não somente ler por ler, é ler, interpretar e entender, saber explicar para o colega, porque eles às vezes entendem, mas não conseguem expor”. A docente ainda acrescenta que “Então, é essa questão, que vai muito além disso, de entender todo o contexto, de todas as disciplinas”.

A partir da fala dos docentes, percebemos a necessidade de clarificar questões terminológicas sobre os multiletramentos, a fim de potencializar a prática em sala de aula, no que se refere ao ensino da produção e reescrita textual atrelada as interações

escritas digitais na contemporaneidade. A respeito de como os docentes exploram os multiletramentos no ensino, Tere discorre que:

Fazemos todo esse trabalho, primeiro, para a gente conhecer o gênero, conhecer as características, de vídeos e coisas assim, e aí, depois, **na produção de texto, a gente tenta colocar uma proposta que é viável**, aquilo que a gente acha que, dentro daquilo que nós trabalhamos, que eles conseguem dar conta; **quando não dá para ser individual**, a gente vai para o coletivo, que, nesse momento, a gente acha que às vezes dá mais resultado que isso, com certeza (Tere, docente do 5º ano, destaques nossos).

Tere expõe que primeiramente o trabalho com os textos envolve o reconhecimento do gênero discursivo. No que diz respeito aos multiletramentos, menciona a utilização de vídeos para explorar a estrutura do texto, evidenciando-nos, novamente, que a prática que ocorre em sala de aula se volta a exercícios de escrita. Percebemos que a escrita nessa fase de ensino ainda ocorre de modo convencional, em contrapartida ao contexto digital. Meotti (2020), a partir de Rojo (2013), defende que “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital” (Meotti, 2020, p. 109).

No que se refere às múltiplas formas com que os textos se apresentam, considerando suas multissemióticas, uma prática de ensino que considere o trabalho com os multiletramentos é defendida por Rojo (2012), destacando que:

Remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais [...]. Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução [...] de *critérios de análise crítica* [...]. Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados (Rojo, 2012, p. 30, grifos da autora).

Estamos de acordo com a autora, quando menciona a necessidade de nós, docentes, partirmos de práticas familiares aos alunos para explorar o universo de gêneros e *designs* disponíveis nos diversos campos de atividade humana. A autora defende que nossas ações em sala de aula devem ser pautadas em critérios de análise crítica das manifestações linguísticas, refletindo sobre letramentos múltiplos em sala de aula, engajando o aluno em atividades de interação escrita, na cultura digital.

Os docentes, a respeito das dificuldades que encontram no trabalho com a escrita atrelado ao uso da tecnologia, assinalam que:

Agora vai acabar o nosso tempo! Com **tantas dificuldades** que a gente tem para trabalhar isso ... são tantas ... são todas elas, **tanto da própria produção, da própria organização, da própria falta de leitura dos alunos, da própria capacidade de computador para todos eles**, de acesso à tecnologia, tudo ... (João, docente do 5º ano, destaques nossos).

A questão não é nossa, ela não faz sentido para a criança; para ela, **há muitas coisas que você tenta ensinar**, que está nos conteúdos, **mas que, para ela, não tem sentido**, principalmente, para aquelas crianças que não sabem ainda, não conseguem ler ainda, não sabe escrever; essa é a maior dificuldade. (Falamos ao mesmo tempo); uma que eles já chegam do segundo ano semialfabetizados; **se ele chega no segundo, no terceiro e ele está alfabetizado, aí você consegue inserir ele no campo tecnológico**, consegue inserir ele no campo da leitura, da escrita (Andréia, docente do 5º ano, destaques nossos).

A maioria dos alunos não sabe digitar, então, no quinto ano, eu já trabalhava com esse recurso, mas não ia além. **É bem desgastante porque eles ficam frustrados porque não conseguem e a gente também**; você tenta auxiliar, mas eles não têm esse conhecimento, então, **tem criança que nunca pegou o notebook na mão**, nunca pegou o computador, tem crianças que nem celular nunca pegou (Tere, docente do 5º ano, destaques nossos).

Ter acesso além da informática, além dos 40 minutos ... eu não tenho nem experiência sobre isso [*trabalho com produção textual digital*], porque **nós não conseguimos fazer isso aqui no município** (Julia, docente do 4º ano, destaques nossos).

À vista das falas dos docentes, pudemos perceber que demonstram dificuldades em reconhecer que o professor também pode encontrar entraves ao ensinar um

conteúdo. Por isso, na maioria das vezes, pontuam as demandas que os alunos têm em relação a escrita, e não as os próprios docentes apresentam no ensino dela. Dentre os desafios mencionados, destacam-se a falta de infraestrutura adequada para que as práticas digitais de escrita ocorram, as problemáticas que envolvem o período crítico de alfabetização — visto que o processo de alfabetização sofreu implicações, nesse contexto, em virtude da pandemia da Covid-19—, o pouco tempo que as ferramentas tecnológicas ficam disponíveis para o uso por parte dos alunos e a falta de subsídios teórico-metodológico que os docentes apresentam para o ensino da escrita atrelado aos multiletramentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empreendida, com o objetivo de refletir sobre o ensino de produção e reescrita textual na perspectiva dos multiletramentos, por meio de uma entrevista inicial, semiestruturada, com 4 docentes dos 4º e 5º anos, de uma escola pública municipal, do Oeste do Paraná, pudemos perceber os desafios que envolvem o ensino da escrita e reescrita textual no contexto da pesquisa.

Evidenciamos, em análise, a predominância do ensino da escrita de modo convencional em detrimento do contexto digital. Ademais, os docentes não apresentarem clareza sobre o que compreendem como multiletramentos, o que nos indica a necessidade do oferecimento de cursos de formação continuada, com uma perspectiva colaborativa, que busque fortalecer e potencializar o trabalho de ensino na sala de aula.

Ademais, as reflexões apontam para os desafios no processo de ensino da escrita na era tecnológica, já que vários aspectos implicam na defasagem do trabalho realizado. Nesse ponto, as docentes apontam a falta de infraestrutura adequada para que as práticas digitais de escrita ocorram, demandas relacionadas à alfabetização em um cenário pós-pandemia, bem como a necessidade de promover a formação do letramento digital nos estudantes.

A pesquisa mostrou-se essencial para problematizar o processo de ensino em uma formação continuada colaborativa e buscou estimular os docentes a construir caminhos para superar as adversidades que se apresentam em sala de aula, no que se refere ao ensino da produção textual nos anos iniciais, em um contexto cada vez mais tecnológico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M..(1979). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- _____; VOLOSHINOV. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/DF, 2017.
- CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede Pública Municipal de ensino de Cascavel**: Volume II, Anos Iniciais. Cascavel, 2020.
- COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B.. **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.
- FREIRE, P.. (1968). **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- GERALDI, J. W. (1984). **O texto na sala de aula**. 5. ed. - São Paulo: Ática, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática,

1986.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The "Academic Literacies" Model**: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MACEDO, M. do S. A. N.; ALMEIDA, A. C. de; DEZOTTI, M.. **Alfabetização crítica**: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. *Linhas Críticas* [online]. 2020.

MEOTTI, M. B. **Os multiletramentos na formação continuada**: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação. 2020. 325p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. **Escol@ Conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSSI, J. C.. **Ações colaborativas nos anos iniciais**: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada. 2019. p. 176. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, pág. 5-17, 2004.

STREET, B. V. (1984). **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press.

AS VOZES NO TRABALHO E O PAPEL DOS DISCURSOS NA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NO AMBIENTE LABORAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vânia Antunes Domingues da Costa
Paulo Cesar Fachin

AS VOZES NO TRABALHO E O PAPEL DOS DISCURSOS NA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NO AMBIENTE LABORAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vânia Antunes Domingues da Costa¹

Paulo Cesar Fachin²

RESUMO:

A linguagem tem uma função social nas dinâmicas de poder nos ambientes de trabalho. Considerando isso, o objetivo deste trabalho é compreender como as práticas discursivas impactam na representação de gênero no ambiente laboral. Para isso, investigamos as práticas discursivas, as relações de poder e a mudança social. Em seguida, abordamos gênero e as formações discursivas utilizadas para a sustentação das posições de poder. E então, exploramos as estratégias de resistência relacionadas ao gênero que contraponham as posições de poder dominantes no ambiente de trabalho. Os principais autores que embasam essas considerações são Michel Foucault (1987, 1988 e 1996), Judith Butler (2018), Norman Fairclough (2001) e Teun Van Dijk (2005). Por meio de metodologia qualitativa descritiva básica, realizamos uma Análise de Discurso Crítica (ADC) em corpus obtido de um relato de experiência que ocorreu em um ambiente de trabalho. Os resultados foram categorizados conforme a produção, distribuição, consumo e condições para a prática discursiva, das quais foram extraídas as seguintes categorias: interdiscursividade, intertextualidade manifesta, cadeias intertextuais, coerência e contexto. Após o estudo, constatamos características como a ironia, imposição, rejeição, distanciamento, informalidade, intimidade, incapacidade, incompetência, hierarquização e inferiorização. Assim, na medida em que exploramos as camadas mais complexas das práticas discursivas, percebemos que a linguagem é uma força social poderosa que tem o potencial de moldar e desafiar as estruturas de poder, constituindo-se em elemento fundamental para a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE:

Linguagem, Práticas Discursivas, Relações de Poder.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

² Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor de língua espanhola no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

1 INICIANDO O DISCURSO: POSIÇÕES INICIAIS

A linguagem é um processo fundamental na vida social que se constrói e se delinea com base na cultura. Constitui-se em um meio dinâmico utilizado pelas práticas discursivas institucionais para estabelecer e manter as posições de poder, ou seja, "o uso linguístico está assumindo maior importância como meio de produção e controle social no local de trabalho" (Fairclough, 2001, p. 26). Assim, embasa uma forma de interação que combina elementos para promover significações, já que a linguagem é usada de maneira estratégica como meio de manutenção da dominação. Entretanto, ela também se constitui em um potencial agente para a mudança social, pois está presente em todas as relações que se estabelecem (Fairclough, 2001).

Desta maneira, a linguagem é uma prática social moldada por relações de poder, fundamentando as práticas discursivas que produzem significados e realidades. Além disso, contribui para a definição do que é considerado normal ou não em uma sociedade. Assim, é um dos mecanismos pelos quais o poder se manifesta, já que não há neutralidade nas relações humanas, regulando o que pode ou não ser dito (Foucault, 1996). Nesse âmbito, a linguagem desempenha papel crucial nessa performance, pois, por meio dela, reforçamos e reiteramos as normativas sociais que nos constituem. Ademais, fundamenta espaços para resistência e subversão, o que desnaturaliza o estruturado e abre espaço para novas vivências (Butler, 2018). Portanto, a linguagem se constitui e é constituída a partir de estruturas de poder e posições de significado, incluindo o ambiente laboral. No entanto, para estudá-la, é preciso questionar sua estabilidade, já que tem o potencial de carregar uma multiplicidade de significados. Isso inclui indagar as posições de poder que parecem fixas e as estruturas linguísticas que sustentam as categorizações de pessoas em grupos, o que é passível de contestação. Nestes termos, a linguagem é uma forma de controle, pois exerce papel crucial na manutenção das normativas de ordem, cristalizando relações e garantindo a perpetuação de regramentos que

norteiam as relações no ambiente laboral (Derrida, 1995).

Para compreender melhor essa questão, elaboramos esse relato de experiência. Com atuação na gestão e ambientes majoritariamente masculinos e com histórico de violência verbal (e até física) de todo tipo, além de, já ter presenciado, muitas vezes, minhas companheiras de trabalho também sofrerem, apenas pelo fato de sermos mulheres. Nossa rotina diária pode ser resumida em uma única palavra: desafio. Todos os dias somos desafiadas a produzir mais, a alcançarmos resultados desafiadores apenas para provarmos que somos capazes. Essas provocações não são explícitas, mas se constituem em mecanismos que se utilizam da linguagem para nos aprisionar. Nossos resultados sempre são questionados, nossas recomendações sempre são duvidadas, até mesmo por outras mulheres que estão em posições de chefia. Apenas o resultado do homem branco, cis, hétero que não passa por esse crivo. Um dos artifícios mais complexos de lidar são as 'piadas' que se apresentam como um humor que oprime. No entanto, os comentários não são somente sobre nossa atuação profissional, mas comentam sobre os nossos corpos, nossa aparência, nosso comportamento, nossas vestes. É como se tivéssemos que estar em vigilância constante, percebendo tudo o que ocorre ao nosso redor e tenhamos que ficar sempre preparadas, pois nunca sabemos de onde virá o comentário que nos oprimirá. Isso ocorre tantas vezes que o embate acaba se tornando algo desgastante, pois há pouca empatia dentro das organizações.

A partir dessa constatação, uma questão passou a nos instigar: *como as práticas discursivas impactam na representação de gênero ambiente laboral?* Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compreender como as práticas discursivas impactam na representação de gênero no ambiente laboral. Para isso, investigamos as práticas discursivas, as relações de poder e a mudança social. Em seguida, abordamos gênero e as formações discursivas utilizadas para a sustentação das posições de poder. E então, exploramos as estratégias de resistência relacionadas ao gênero que contraponham as posições de poder dominantes no ambiente de trabalho. Portanto, esse estudo colabora para a percepção dos impactos dessas

práticas na dinâmica social, contribuindo para a promoção de políticas linguísticas nos contextos profissionais. Isso porque, a língua é um mecanismo de sustentação do meio social, pois não é usada apenas para promover a comunicação, mas também como instrumento de poder que controla e posiciona pessoas dentro de uma estrutura hierárquica (Foucault, 1996). Essa e outras questões serão aprofundadas nos títulos que seguem.

2 PALAVRAS QUE TRANSFORMAM: DISCURSO, PODER E MUDANÇA SOCIAL

Nesta abordagem, há alguns conceitos centrais, como o de “dinâmicas de poder” e “conhecimento” que são inseparáveis, pois o poder não é apenas uma força repressiva, mas também produtiva que cria realidades, categoriza pessoas e normatiza comportamentos. Nesse âmbito, o discurso é tido como uma ferramenta por meio da qual exercemos o poder e moldamos as nossas percepções sobre o que é conhecimento (Foucault, 1988). Assim, o poder não é uma entidade fixa, mas permeia e norteia as interações sociais (Foucault, 1996). Está intimamente ligado ao conhecimento que sustenta as relações de poder por meio das instituições como a família, a religião e a escola, por exemplo. Seu foco é controlar, disciplinar e regular os comportamentos (Foucault, 1987). Para isso, constrói-se e se mantém por meio do discurso que contribui para refletir e reforçar as relações de poder existentes que tendem a perpetuar as posições de poder na sociedade (Fairclough, 2001). Além disso, o poder também é algo exercido a partir da repetição de atos performativos, a partir dos quais são construídas as normas sociais que são reforçadas e mantidas pelas práticas discursivas que as colocam como naturais (Butler, 2018).

Assim, chega-se a outro conceito central o de “discurso como prática social” que se constitui em um conjunto de práticas discursivas que são permitidas e legitimadas na sociedade, reforçando e refletindo as relações de poder e perpetuando os posicionamentos hierárquicos (Fairclough, 2001). Dessa forma, o discurso é cercado por uma série de normas e regras que constituem conjuntos e

práticas de biopoder (Foucault, 1996). No entanto, não é algo impositivo, mas sutil que também tem o potencial de subverter as normas e regras, já que os atos performativos nunca são perfeitos, abrindo espaços para mudanças (Butler, 2018).

Nesse âmbito, outros conceitos centrais são os de “performatividade” e “subversão”, que nada mais são do que a desestabilização das normas a partir dos espaços de resistência e transformação social. Dessa forma, entrelaçam os discursos como uma maneira de reforçar e de desafiar as normativas, produzindo rupturas que convergem às mudanças (Butler, 2018). Além disso, os discursos também se relacionam e se combinam para a manutenção das relações de poder (Fairclough, 2001). Constituem-se em uma forma de utilizar a linguagem para constatar e controlar posicionamentos hegemônicos, mantidos por meio de práticas discursivas. Constituem e mantêm as estruturas sociais, reforçando e legitimando as relações de poder que podem ser desafiadas (Van Dijk, 2005).

Quando há essa resistência, chega-se a outro conceito central a ser tratado aqui, o de “mudança social”, foco da ADC. Essa mudança não é tratada apenas em seu sentido tradicional, mas como uma rede que se interconecta e molda as práticas sociais. As mudanças ocorrem por meio das transformações das práticas discursivas que são contestadas e assumem novas possibilidades (Foucault, 1988). Dessa forma, o discurso reflete e contribui para mudanças sociais mais amplas, sendo o reflexo das estruturas sociais e contribuindo para a sua transformação (Fairclough, 2001). Nesse âmbito, atos performativos podem ser o grande diferencial, podendo reforçar ou desafiar as normativas dominantes, o que abre espaço para novas formações sociais (Butler, 2018). Dessa maneira, surgem os discursos contra-hegemônicos, destacando as relações entre poder, conhecimento e prática discursiva. Por meio deles, conseguimos refletir e almejar mudanças sociais mais amplas (Van Dijk, 2005). Para isso, é preciso mapear as formações discursivas que sustentam o poder, tema abordado na sequência.

3 VOZES SILENCIADAS: GÊNERO E DISCURSOS QUE HIERARQUIZAM

As formações discursivas são elementos centrais na sustentação e na manutenção das posições de poder. O discurso não é somente uma comunicação, uma forma de utilização da linguagem, mas uma prática que configura a realidade social. É por meio do discurso que o poder é exercido, é uma forma de controle que determina o que pode ou não ser dito em determinados ambientes ou situações. Poder e discurso estão intrinsecamente ligados, manifestando-se nas relações humanas e moldando o comportamento das pessoas. Atrela-se também ao saber, o que pressupõe a criação de regimes de verdade a serem utilizados na sustentação das posições de poder. Trata-se de uma teia complexa que molda as relações sociais e a forma como elas acontecem (Foucault, 1979). Além do mais, as normas culturais que regulam os corpos, perpetuam-se por meio das formações discursivas que colaboram em sua repetição, o que naturaliza e marginaliza estruturas de poder. Trata-se de significações inteligíveis e direcionados aos corpos das pessoas por meio de uma repetição constante de normas discursivas que nos categoriza (Butler, 2018).

Uma destas categorias é a de gênero, que, especialmente no ambiente laboral, é compreendido como uma forma de organizar as estruturas de poder. Não se trata de uma questão biológica, mas de uma construção sócio-histórica e cultural que se sustenta, naturaliza-se e que legitima práticas e posições sociais. É um instrumento usado para a sustentação de relações de poder que subordinam pessoas de menor prestígio, entre eles, a mulher. Não é apenas questão de desigualdade material, mas de prestígio, já que o discurso influencia na maneira como a mulher é vista pela sociedade. Isso interfere na criação de expectativas comportamentais que perpetuam a subordinação feminina. Por isso, é essencial o estudo das estruturas, buscando-se como se formam e se reproduzem, desempenhando um papel fundamental na naturalização de distinções de gênero, sustentando as dinâmicas de poder dentro do ambiente laboral (Scott, 2005). Desta forma, gênero não é apenas uma construção discursiva, mas também práticas sociais que reforçam posições de poder. Nos

contextos coletivos, elas reforçam e sustentam as relações de poder que não são fixas, mas algo formado e repetido, reforçando papéis e posições hierárquicas (Butler, 2018).

Neste âmbito, o discurso é utilizado para formar e manter relações de poder, e as instituições definem o que é ou não considerado aceitável. Além disso, o discurso não é apenas uma representação da realidade, mas uma prática que molda e disciplina a maneira como os sujeitos se percebem e se relacionam com o mundo (Foucault, 1996). É o discurso que disciplina como as práticas sociais reproduzem as normativas de gênero, fazendo com que elas pareçam “naturais” (Butler, 2018). Em uma perspectiva crítica, os discursos sobre gênero podem ser associados às relações de poder e ideologia, principalmente quando refletem estruturas de poder e dominação. Considerando o campo institucional, o gênero molda as formas de interação, influenciando as práticas sociais (Fairclough, 2001). Todos os regramentos associados ao que pode ou não pode são associados a regimes de verdade, o que constitui normas anônimas que definem as condições para o exercício da função enunciativa (Foucault, 1996).

Em se tratando de formações discursivas no ambiente laboral a partir do gênero, percebemos que as normas de gênero delimitam comportamentos. São elas que determinam quais atitudes são adequadas em determinados espaços. Além do mais, também delimitam as ações a serem executadas e que reforçam papéis tradicionais. E para conseguirmos acessar esses espaços, precisamos performatizar, ou seja, aderir ao que está posto, para após subvertê-lo (Butler, 2018). No entanto, não é uma questão simples, posta de cima para baixo, mas uma articulação discursiva que circula no meio das práticas sociais nos produzindo e nos regulando enquanto sujeitos. Trata-se de narrativas de produtividade, eficiência e eficácia, muitas vezes, associadas à masculinidade, o que associa o poder não somente ao comando, mas também às práticas que o delimitam (Foucault, 1987). O discurso da competência técnica, por exemplo, é masculinizado, o que contribui para a exclusão da mulher dos cargos de maior poder e prestígio. Entretanto, nem tudo é determinístico, mas é

possível desenvolver e adotar estratégias de resistência, questão abordada a seguir.

4 QUEBRANDO PARADIGMAS: RESISTÊNCIA, GÊNERO E LUTA PELO PODER

Considerando que o discurso é uma prática social que se molda e é moldada por estruturas de poder, é nítido o seu impacto no ambiente laboral. Nestes termos, o discurso é uma ferramenta, por meio da qual as posições de poder são mantidas, ao mesmo tempo em que se constituem em um campo no qual a resistência pode se manifestar. Resistir constitui-se em questionamentos, no desafio de práticas dominantes que são reformuladas como novas, alterando e subvertendo as normas que promovem mudanças sociais. A ênfase nos discursos sobre gênero enraíza-se em contextos sócio-históricos e sociais, cruciais para a delimitação das construções de poder. Além do mais, seu questionamento é necessário, pois as práticas discursivas podem reforçar estereótipos, desigualdades e opressões, que quando indagadas levam a novas configurações nas relações humanas (Fairclough, 2001).

Isso porque, o gênero não é um atributo fixo, mas uma série de atos performativos que são continuamente realizados e reforçados por práticas sociais. Trata-se de uma performance repetida e naturalizada que precisa ser desafiada e subvertida. Além do mais, a subversão por si constitui-se em um paradigma que oferece novas possibilidades de ser e existir. Isso propicia novas reconfigurações que promovem visões mais fluidas e inclusivas sobre as questões de gênero. Assim, no contexto da luta pelo poder, a enunciação de práticas alternativas desafia normas condicionais, além de destacar campos nos quais os discursos são constantemente negociados (Butler, 2018). Isso revela que a resistência é uma das faces das relações de poder, uma vez que ela emerge das práticas discursivas que subvertem as normas sociais. Assim, a resistência não é algo fora do poder, mas dentro dele, é uma das faces que o impulsiona à ação, à criação de novas formações discursivas que desafiem as normativas condicionantes (Foucault, 1988). Além disso, quando se fala em relações de gênero, as práticas discursivas e institucionais evidenciam que este é

um campo no qual o poder é exercido e contestado, desempenhando um papel crucial na manutenção e na subversão das posições de poder (Foucault, 1995).

Nestes termos, os discursos se utilizam da linguagem para construir, reproduzir e legitimar as relações de poder que é exercido pelas práticas discursivas que regulam comportamentos nos ambientes coletivos. A resistência é uma atitude de se opor, das mais variadas formas, ao poder dominante. É por meio dela que grupos marginalizados podem contestar e reinterpretar a desigualdade, o que implica na quebra de paradigmas e na criação de novas práticas discursivas desafiadoras (Van Dijk, 2005). Dessa forma, a linguagem abarca a estruturação de conceitos sócio-históricos e culturais que são contingentes. Sua estrutura não é fixa, mas se embasa nas relações de poder que as moldam, sustentando as posições de poder, além do mais, quando questionamos as normativas discursivas dominantes, há um abalo na estrutura e a desconstrução de naturalizações universalizadas. Não é uma ‘destruição’ no sentido, mas uma exploração que subverte os pressupostos que sustentam uma autoridade, o que implica em desafiar e modificar as práticas e relações humanas. Nesse sentido, há a prevalência de certos termos e ideias sobre outros, o que sugere que a luta pelo poder se utiliza das estruturas linguísticas e conceituais que delimitam as práticas sociais. Isso quer dizer que a resistência se constitui em um processo de subversão discursiva ao que oprime e aprisiona (Derrida, 1995).

Nesse âmbito, formam-se os regimes de verdade, construídos e sustentados pela produção de enunciados que definem o que a sociedade aceita como verdade dentro de uma estrutura de poder. Assim, delimita que é considerado o comportamento adequado e a competência assertiva para as pessoas nos ambientes coletivos (Foucault, 1996). Esses regimes são usados para regular os corpos, construindo e estimulando as relações de poder, a demarcação e a ocupação de posições, que são moldadas discursivamente e não apenas refletem, mas colaboram na perpetuação da desigualdade, quando fundamenta práticas discriminatórias profundamente influenciadas pelas formações discursivas. Dessa maneira, nos

ambientes coletivos, os discursos delimitam e regulam os papéis dos sujeitos, o que se embasa em expectativas e influencia diretamente nas oportunidades e nas relações de poder que se estabelecem (Foucault, 1988). Para fundamentar essa discussão, elaboramos um estudo empírico, cuja metodologia está exposta na sequência.

5 METODOLOGIA

Para atingir ao objetivo inicialmente proposto, a metodologia desta abordagem caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa básica. Já a metodologia de análise dos dados utilizada foi a Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Norman Fairclough com base nos constructos teóricos de Michel Foucault. Trata-se de um processo complexo, pois elaborar uma Análise de Discurso Crítica em um ambiente laboral é um grande desafio, uma vez que no contexto social há uma série de problemas que “são reforçados e legitimados pelo discurso de grupos hegemônicos que naturalizam relações de opressão na e pela linguagem” (Pereira, *et al.*, 2020, p. 17). Assim, a ADC é uma forma de investigar de que maneira o discurso é utilizado como meio para o abuso do poder e controle, dominando e reproduzindo as opressões no contexto social e político (Van Dijk, 2005). Trata-se de uma abordagem social do discurso que correlaciona várias questões em um sistema que se molda por práticas discursivas. São elas que norteiam as relações sociais e as significações que atribuímos aos participantes do discurso (Fairclough, 2001).

Nesse âmbito, a ADC considera o discurso como prática social, ou seja, não é apenas um conjunto de signos que promove a comunicação, mas uma prática que constrói e organiza o conhecimento. É o discurso que define e delimita o que pode ou não ser dito, regulando o conhecimento e norteando o que pode ou não ser considerado verdade. O discurso se entrelaça às relações de poder de maneira a refletir, regular e construir a realidade. Seu exercício é que define quem tem legitimação para falar. Isso coloca o poder como produtivo, criando sujeitos,

categorias e normatizações sociais (Foucault, 1996). Portanto, o discurso é considerado uma prática social, intimamente ligado a outras práticas sociais. Não expressa apenas o reflexo da realidade, mas também sua construção e manutenção. Para compreendê-lo, a ADC deve abordar três dimensões principais: o texto, a prática discursiva e a prática social (Fairclough, 2001). Nesta pesquisa empírica, abordamos a prática discursiva, além de correlacionar elementos interdiscursivos e a forma como são produzidos.

A utilização da ADC perpassa questionamentos e colabora no desmantelamento das estruturas de poder manipulatórias. Embasa-se na premissa de que a linguagem é dialética, pois favorece um grupo enquanto subjuga outros. Isso contribui para uma percepção de libertação, o que neste texto será dada a partir da análise da prática discursiva, considerando-se as seguintes categorias: na produção textual, verificamos a interdiscursividade, que são os discursos presentes na amostra analisada e a intertextualidade manifesta que evidencia uma junção de textos e a maneira como isso ocorre; na distribuição e consumo do texto, averiguamos as cadeias textuais que especificam os tipos de textos que compõem os dados investigados e a coerência, que implica na interpretação da propriedade intertextual e interdiscursiva; já nas condições para a prática discursiva, analisamos o contexto, que são as práticas sociais que se relacionam aos dados que interpreto (Fairclough, 2001).

O *corpus* de análise é embasado em vivências, o que constitui essa produção em um relato de experiência. Apresentamos, na sequência, uma situação desafiadora que experienciamos em ambiente laboral, evidenciando que o uso da linguagem possui tanto o potencial de oprimir quanto o de resistir. Trata-se de uma vivência complexa que nos faz refletir sobre o impacto social das formações discursivas, considerando, para isso, a maneira como a linguagem é utilizada na comunicação humana. Considerando a atuação em um pequeno município paranaense, o contexto de análise centra-se na gestão, o que nos possibilita ter contato com vários outros profissionais. Os pontos que destacamos estão expressos no título que segue, no

qual também propomos uma discussão dos resultados aqui apresentados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em uma tarde ensolarada, durante a execução de uma atividade que exigia concentração, ocorreu um fato problemático. Por desconhecimento de informações, foram proferidos questionamentos grosseiros em tom alterado entre “colegas” de trabalho, sendo perceptível que um deles estava visivelmente alterado. Foram proferidas palavras desafiadoras referentes ao corpo de uma das pessoas que participavam da discussão: “*você é uma gorda*”, “*você é uma baleia*”; inclusive, o fone de ouvido da pessoa que estava sendo vitimizada, foi esfaqueado! O que instigava é que havia um terceiro colega no local, sentado ao lado da discussão e nada fez para ajudar ou defender a vítima. Em nenhum momento a conversa assumiu um tom profissional, e em nenhum momento houve questionamentos sobre a capacidade profissional da pessoa atacada: as ofensas referiam-se apenas ao seu corpo. A situação foi complexa momentaneamente, porém, com o passar do tempo serviu de impulso para um mergulho em pesquisas sobre relações de poder. Tivemos a grata surpresa de chegar às formações discursivas, um mundo mágico que explicou muita coisa. Percebemos que havia uma mistura de discursos no episódio e que eles sustentam e moldam os regimes de verdade que fundamentam as relações de poder. Isso porque os regimes de verdade são sistemas de produção que definem o que é ou não aceito em uma sociedade (Foucault, 1996). No episódio ocorrido, o tratamento desrespeitoso e os insultos dirigidos evidenciam como as verdades sobre o corpo são impostas e reforçadas no ambiente laboral. A atitude do “colega” que interveio agitado, explicita o uso da linguagem em um regime de verdade que desvaloriza corpos gordos e reforça estruturas de poder embasadas em uma aparência física que padroniza o magro como o normativo dominante.

Além disso, o poder é regulado pelos corpos, o que mostra que o corpo é usado para moldar as relações de poder, criando verdades (Foucault, 1988). Nesse

âmbito, a linguagem é um mecanismo discursivo que pode reforçar práticas discursivas e sociais, desestabilizando um comportamento para seu controle (Butler, 2018). Além disso, a linguagem também é usada para construir e manter relações de poder, produzindo e reproduzindo desigualdades (Van Dijk, 2005). O ataque corpóreo sofrido naquele momento 'invalidou' totalmente a capacidade profissional da vítima, bem como sua condição de 'humana', o que se refletiu em uma corporalidade e em uma objetificação. Também reforçou a dominação masculina e a inferiorização da mulher nos ambientes corporativos, reduzindo-as a um "corpo sem cérebro". Trata-se da utilização descarada da aparência como forma de controle, porém, e felizmente, dessa situação emerge a capacidade de desafiar e subverter as normas opressivas. O "mergulhar" em pesquisas é uma forma de reconfigurar vivências e desafiar os discursos que buscam o controle por meio dos corpos. Ademais, a experiência de receber comentários desrespeitosos é um exemplo de como as relações de poder são produzidas e legitimadas pelo discurso nos ambientes laborais.

O uso da linguagem, neste exemplo, evidencia que não há neutralidade, mas um meio no qual relações sociais ocorrem, se produzem e se reproduzem. É nesse âmbito que a linguagem é molda e é moldada por práticas sociais e por estruturas de poder, legitimando e naturalizando comportamentos de dominação específicos. Trata-se da integração de práticas sociais que influenciam nas relações de poder e que em grande parte das vezes não questiona ou desafia a opressão que se sofre. A exploração e compreensão destas dinâmicas, por meio de pesquisas científicas, mostram que é possível resistir e não aceitar normativas que oprimem ou que sustentam desigualdades (Fairclough, 2001). Os insultos proferidos também refletem e reforçam normativas de gênero, sustentadas discursivamente. Os comentários não atacaram somente a aparência física da vítima, mas tinham o intuito de desestabilizá-la, questionando sua autoridade no ambiente de trabalho. A falta de intervenção do "colega" que ficou imóvel só confirma que quando um homem está 'desestruturado' emocionalmente, os outros não intervêm, eles negligenciam, o que culmina em uma

facilidade tácita de acesso à manutenção de um regime de verdade que inferioriza a mulher. Portanto, a experiência descrita ilustra como a linguagem é central nas formações discursivas que colaboram na manutenção das posições de poder. Assim, o discurso não é apenas reflexo, mas reforça situações de desigualdade que indica a necessidade de resistência por meio da utilização dessas mesmas práticas discursivas.

Considerando a *produção* textual e a categoria *interdiscursividade*, no *corpus* analisado, constatamos formações discursivas de *ironia* e *imposição* que correspondem à maneira como a vítima foi abordada: '*você é*', ou seja, uma imposição, sem a menor possibilidade de diálogo. Já na categoria *intertextualidade manifesta*, há uma *rejeição* e *distanciamento*, por meio da qual o "corpo gordo" é tido como "inadequado", ou seja, difere-se do padronizado, é inferiorizado. Considerando a *distribuição* do texto e a categoria *cadeias intertextuais*, percebemos um senso de *informalidade* e *intimidade*, remetendo-nos ao "direito" que o "colega" achou que tinha em julgar o corpo da vítima. Já o *consumo* do texto e a categoria *coerência*, remeteu-nos a conceitos como *incapacidade* e *incompetência*, referindo-se ao "corpo gordo" como "incapaz" de desenvolver um trabalho de qualidade. Por fim, nas *condições* para a prática discursiva e na categoria *contexto*, percebemos uma *hierarquização* e uma *inferiorização* da mulher no ambiente laboral. Explicitados e discutidos os dados, no título seguinte elaboramos as considerações finais.

7 DO DISCURSO À AÇÃO: REFLEXÕES FINAIS

Neste ponto apresentamos nossas considerações finais sobre o objetivo deste trabalho que foi *compreender como as práticas discursivas impactam na representação de gênero no ambiente laboral*. Percebemos que as práticas discursivas se utilizam da linguagem como instrumento para a representação de gênero no ambiente laboral. A linguagem tem uma dupla função: pode tanto nos servir como opressora, mas também como meio de resistência à inferiorização da mulher na sociedade. Isso porque, a linguagem embasa a formação de regimes de

verdade que definem o que é considerado normal (Foucault, 1988). Considerando o ambiente laboral, constatamos que as práticas discursivas podem reforçar posições condicionantes de poder e de gênero, definindo posições e mantendo práticas discriminatórias. Isso ocorre porque gênero é uma construção social que nos obriga a performatizar, além de moldar e sustentar práticas de resistência (Butler, 2018). Nestes termos, a linguagem embasa as formações discursivas que constroem e mantêm as relações de poder que legitimam e reproduzem as categorizações sociais (Van Dijk, 2005).

Essas categorizações refletem as práticas discursivas, as relações de poder e a mudança social. É neste âmbito, que a linguagem e o discurso se constituem em elementos fundamentais para a constituição de regimes de verdade, o que, por sua vez moldam as normas e práticas sociais (Foucault, 1996). No exemplo citado, os insultos direcionados ao corpo da vítima refletem práticas discursivas que não apenas expressam, mas também reforçam normas de gênero e poder estabelecidas. Neste caso, a linguagem foi usada para inferiorizar uma profissional em pleno exercício de sua função, o que, infelizmente, não se constitui em um ato isolado. É isso o que nos obriga a performatizar, questão que desempenha um papel crucial na constituição do gênero, revelando que as normativas são performadas e reguladas através da linguagem (Butler, 2018). Linguagem essa, formada e moldada por estruturas de poder, que culmina em práticas sociais que contribuem para a manutenção das posições hierárquicas no ambiente coletivo (Fairclough, 2001).

Além disso, averiguamos que, nas abordagens de gênero e nas formações discursivas utilizadas para a sustentação das posições de poder, há prevalência de um regime de verdade que sustenta as posições de poder. E, o meio utilizado para isso são os discursos, construídos e mantidos por verdades sociais (Foucault, 1996). Essa questão é explícita no exemplo dado, uma vez que no contexto de gênero o discurso molda o que é normal e aceitável, utilizando-se da linguagem para a sustentação das hierarquias de poder. Nesse sentido, nos ambientes coletivos, as formações discursivas definem o que é ou não aceitável, reforçando-as continuamente por meio

de ações rotineiras (Butler, 2018). Além do mais, os discursos não só refletem, mas sustentam e mantêm as relações de poder, o que delimita os papéis sociais, contribuindo para a manutenção das hierarquias que oprimem (Van Dijk, 2005). No caso citado, os insultos evidenciam os estereótipos atribuídos à mulher no ambiente laboral, desqualificando e objetivando seus corpos como forma de sustentar a ocupação de posições de poder.

Felizmente, há possibilidade de traçar estratégias de resistência relacionadas ao gênero que contraponham as posições de poder dominantes no ambiente de trabalho. Assim, é possível utilizar a linguagem para desafiar estruturas de poder subjacentes. Podemos traçar estratégias de resistência, questionar e desafiar a opressão e a desigualdade de gênero (Fairclough, 2001). Isso inclui a implementação de treinamentos sobre a diversidade e a inclusão, criando uma cultura organizacional que valorize o respeito e a empatia. Além do mais, o discurso é uma construção, uma ferramenta utilizada para enfatizar o dominante, que pode ser contestado pelos contradiscursos (Van Dijk, 2005). É por isso que uma resistência performativa precisa desafiar a dominação e a opressão, manifestando-se em ações como a reivindicação de espaços seguros e a promoção de políticas inclusivas. Assim, onde há poder há resistência, pois ambos estão interligados e um não existirá sem o outro (Foucault, 1987). Isso cria a possibilidade de traçar direitos e desafiar a dominação por meio de medidas mais assertivas no ambiente laboral.

Isso porque, conforme mergulhamos nas questões de gênero, conseguimos compreender grande parte das dinâmicas que moldam o ambiente de trabalho. O que antes poderia ser algo estático, hoje constitui-se em um campo rico para análise científica. Nós não percebemos as situações até que aconteçam conosco, o que nos faz empáticos para muitas situações. Além do mais, quando estudamos essas questões conseguimos compreender melhor o poder e a nossa constituição enquanto sujeitos. Explorar as camadas mais complexas das práticas discursivas a partir do recorte do gênero no ambiente de trabalho, evidencia que a linguagem é uma força social poderosa. Ela tem o potencial de moldar e desafiar as estruturas de

poder, constituindo-se em elemento fundamental para a transformação social. A linguagem não é neutra, ela é uma força que solidifica a desigualdade, entretanto, cada ato de resistência colabora no desafio de estereótipos, promovendo uma nova configuração das relações humanas.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert, & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEREIRA, Adriana dos Santos. Introdução Análise de Discurso Crítica: os porquês. *In*: IRINEU, Lucineudo Machado (Org.). *et al.* **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Revista estudos feministas**, 13(1), 11-30, 2005.

VAN DIJK, Teun. **Discurso, notícia e ideologia**. Estudos na Análise Crítica do Discurso. Porto: Campo das Letras, 2005.



ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 35 | JUL./DEZ. 2024 | ISSN 1808-883X

“COMO FALAR SOBRE O INOMINÁVEL”: ENTREVISTA COM ISADORA FÓES KRIEGER SOBRE *TANATOLOGRAFIA DA MÃE*

Sandro Adriano da Silva

“COMO FALAR SOBRE O INOMINÁVEL”: ENTREVISTA COM ISADORA FÓES KRIEGER SOBRE *TANATOGRAFIA DA MÃE*

Sandro Adriano da Silva¹

RESUMO:

A poesia elegíaca é uma forma de lamento lutuoso, em face da dor da perda. E a obra *Tanatografia da mãe* (2022), de Isadora Krieger expressa figurações da presença de uma “mãe restante”, como afirma Lúcia Castello Branco, em posfácio. Nesta entrevista literária, concedida via *e-mail*, a poeta aborda esses e outros aspectos de seu último livro, especialmente, em torno do fazer poético e da ltuosidade.

PALAVRAS-CHAVE:

Entrevista literária, Isadora Krieger, *Tanatografia da mãe*.

¹ Professor de Literatura Brasileira da Universidade Estadual do Paraná – Unespar.

BREVE NOTA BIOBIBLIOGRÁFICA E CRÍTICA

Minha mãe me encarava, eu que sou filha, mulher feito ela. É com essa epígrafe que a poeta Isadora Fóes Krieger abre seu último livro, *Tanatografia da mãe*, publicado em 2022, em pleno auge da pandemia, pela Editora da Casa. Isadora K. é uma dessas vozes poéticas que não podemos desperdiçar. A valoração de sua presença no cenário da poesia brasileira contemporânea aponta para o tom aconselhador do ensaio *A geração que esbanjou seus poetas*, publicado há quase um século, por Roman Jakobson (2006), no qual o crítico alerta para o perigo que ronda todas as gerações de leitores/as: o risco desperdiçar seus/suas poetas. Daí que, ler e se debruçar sobre a lírica de Isadora Krieger é, de saída, atender ao apelo formulado pelo crítico, bem sobretudo, valorar a intensidade e o pluralismo produção de poesia contemporânea (Nunes, 2009, p.172).

Em 2014, Isadora K. publica o romance *Memória da Bananeira* (Carniceria Livros), o livro de poemas e fragmentos *O Gosto da Cabeça*, na coleção *Poesia Menor* (Publicações Iara) e a novela *Caráter Anal*, na coleção *Boca Santa* (Carniceria Livros). Em 2017, vem a público a novela *O wi-fi da igreja é muito fraco* (Editora Urutau). Até o momento, a poeta publicou dois livros de poesia, *Exploração cardiomitológica*, em 2018 (semifinalista do *Prêmio Oceanos de Literatura* em 2019), e *Tanatografia da mãe*, em 2022, ambos pela Editora da Casa. Sua obra desenha uma assinatura de estilo marcada, especialmente, por uma linguagem densa, imagens e metáforas refinadas e por um ritmo intensificado pela convergência entre recursos poéticos e os temas de que se ocupa, sobretudo a morte. Sobre o *Tanatografia da mãe* e sua temática — o luto filial —, Castello Branco (2022) se manifesta em posfácio: “E nisto consiste, afinal, a anomalia poética que a sustenta: não é apenas o livro que arde em nossas mãos, mas o próprio desespero de quem o escreveu, a mulher chama” (p. 118). O apontamento fornece uma nuance importante: trata-se de um livro assentado numa base biográfica, ou, mais propriamente, de um “biografema”, na perspectiva de Barthes (2005), indiciado pela prefaciadora. O conceito, que comparece em diferentes

pontos da produção do crítico francês, aponta para uma forma de estilo de escritura que forja a polissemia da obra e sua relação com uma estética da existência; isso a diferenciaria da autobiografia clássica, cujo horizonte de visão busca apreender a vida por meio de um registro referencial e totalizante. O biografema, ao contrário, nutre-se do detalhe indiciário, da ínfima sugestão, da imprecisão intencional, do quase insignificante de uma existência em cacos, como alguns pormenores, a alguns gostos, a algumas inflexões, digamos: “biografemas, cuja distinção e mobilidade poderiam viajar fora de qualquer destino e vir tocar, à maneira dos átomos epicurianos, algum corpo futuro, prometido à mesma dispersão; uma vida esburacada” (Barthes, 2005, p. xvii).

Para interpretar esse longo poema lutuoso, de mais uma centena de versos, de estruturas estróficas variadas, apresentando um aproveitamento gráfico-visual da página rentável aos sentidos e de intenso uso do *enjambement*, entre outros recursos, evocamos a concepção Badiou (2002), segundo a qual, “o poema moderno identifica a si mesmo como pensamento” (p. 34). Disso resulta uma fratura também ensaística – outra marca da poesia contemporânea (Pucheu, 2021, p. 168), que instaura um corte de caráter híbrido em seu texto. O eu lírico, valendo-se da vivência do luto, produz uma experiência estética, que pela intersecção da palavra, gera uma emoção, na qual “toda vida sensível é questionada” em sua “energia, inclusive passional”, como propõe Didi-Huberman (2016, p. 24). As metáforas que interrogam a experiência da perda configuram a textura verbal do poema e seus sentidos, de modo que a imagem poética e o sentimento poético estão visceralmente ligados, como defende Ricoeur (1992, p. 159; 160). Tal ligação, aventamos, se dá no tom lutuoso de que se nutre o eu lírico, uma vez que, como aponta Kristeva (1989), “para aqueles a quem a melancolia devasta, escrever sobre ela só teria sentido se o escrito viesse da melancolia” (p. 11).

Assim, tema e dicção poética complementam-se num ciclo lutuoso de uma forma poética específica: a elegia. A elegia apresenta uma longa tradição na literatura ocidental, e muitas são suas características estéticas e temáticas. Partimos, dado o

limite de um projeto dessa natureza, de uma das concepções possíveis, e mais genérica, qual seja, a do lutuosa conforme Rebelo (1997, p. 246).

A poesia de Isadora Krieger revela o discurso melancólico nas faces de seu lirismo, e, especialmente, no recurso do monólogo que indica a solidão, o silêncio (marcado também na economia dos espaços em branco), a alternância gráfica, no uso de minúscula e maiúscula para a palavra mãe; na própria omissão de nome e/ou uso do pronome possessivo ("minha") para referir-se à mãe; no campo semântico recorrente, entre outros aspectos. O livro está arquitetado como um registro quase diarístico entre o adoecimento, agonia e morte da mãe, na forma de uma carta imaginária:

à medida que confiei a palavra à Carta, deparei-me com uma sucessão de preâmbulos que repetia a minha hesitação em iniciá-la quando supunha não estar escrevendo-a. as cartas impossíveis são escritas apesar dos Remetentes. as cartas impossíveis são lidas apesar dos Destinatários. a carta inscreve-se-em-nós (Krieger, 2022, p.7).

As marcas temporais, o apelo à memória, e a metáfora de uma escrita de morte – daí o título tanatografia – concentram imagens que presentificam a imagem materna ou a fusão do eu lírico com a mãe, na mesma medida em que interrogam o gesto difícil do registro poético, como na abertura do livro:

[...] alguns rastros são indomáveis, não se rendem aos mapas, fixam-se em outras paragens. como escrever o impulso da criança-com-a-mãe que movimenta o balanço mesmo com a ausência de corpos? ou, antes, de um corpo híbrido. Qualquer edificação feita com palavras coerentemente associadas seria ainda mais mediada pelo limite. talvez entardecer-se, perfilar um rio, desorientar-se pelo sopro, conceder desvios à linguagem [...] a morte incomensuravelmente inimaginável: a morte da mãe-em-mim (Krieger, 2022, p. 11;13).

O eu lírico elabora imagens que percorrem tempos diferentes da vivência com a figura materna. Com efeito, em comum, elas partilham de acontecimentos que se revestirão de significação lutuosa, cuja fantasmagoria emerge como motivação ou

impulso da escrita criadora, dando voz sobretudo à densidade de um luto infinito, e que esta breve entrevista intenta novamente interrogar.

Poesia, luto e escrita. Em nome da mãe?

no² clube de leitura do sesc de balneário camboriú, eu disse algo que me espantou, pois até então não havia me dado conta tão fortemente disto: o “tanatografia da mãe” — por mais contraditória que pareça tal afirmação — foi o primeiro livro que não escrevi em nome da mãe. antes ela era uma das destinatárias de minha poesia, talvez a principal, mesmo nos poemas em que tratei de relações amorosas com homens.

no caso de “tanatografia da mãe”, acho mais preciso dizer: em nome da relação mãe e filha. a nascente do livro: a comunhão e a colisão entre estas duas figuras do feminino.

e embora alguns poemas do tanatografia estejam bastante próximos da minha experiência com a minha mãe, não se trata apenas de nós duas, mas de uma herança visceral e profundamente misteriosa que percorre toda uma linhagem de mulheres, algo difficilimo de traduzir, impossivel de tocar inteiramente. foi deste Insondável que tentei me aproximar, por isto tantas renomeações para a mãe, por isto a Mulher que Não Sei.

“O colo da morte também ama.” Poesia, uma elaboração sobre a morte?

parece-me que em larga medida a escrita nasce da perda, da perda de um rosto essencial, da perda de uma tarde estonteante, da perda da preciosidade de um encontro, de ideias acerca de si mesmo e do outro, entre tantas outras...

noto demais isto nas oficinas que ministro, feridas abertas com um potencial poético enorme, textos que se impõem a partir do abismo que ronda e habita, às vezes durante muitos anos, quem escreve. e seguir em frente, dar passagem ao inominável, implica em risco, mas há também a possibilidade de fazer outra coisa com aquilo que se apresenta como insuportável. neste sentido, tenho pensado muito na escrita como um modo de tratar imagens. tratar, por exemplo, as imagens de minha mãe morrendo, tratar a imagem do meu cão morto com a língua roxa caída para fora. quem testemunha a aproximação da morte fica exposto à imagens extremamente violentas, capazes de nos assombrar pelo resto da vida.

no tanatografia elaborei a morte da mãe e de bichos que viveram comigo. o mais absurdo é que a elaboração da morte da mãe se iniciou antes mesmo de sua morte física, quando ela ainda era uma espécie de pressentimento. pois sinto que acessar verdadeiramente o texto é entrar num tempo tão primevo, que passado, presente e

² Preferimos manter o estilo da autora, em relação ao uso de minúsculas, ao longo do texto.

futuro se condensam no É. e Ali, na abertura imensa, recebemos notícias até então ocultas.

freud disse que o sonho é a via régia para o inconsciente, creio que a escrita também, ao menos a escrita convulsa, a respeito da qual a elena ferrante discorre em “as margens e o ditado”. ou, lembrando a sophia de mello: “direi que o poema falou quando eu me calei e se escreveu quando parei de escrever.” escrever assim é um raptó, uma experiência profundamente misteriosa, de abandono momentâneo da própria identidade.

ainda assim, em grande parte do processo de escrita do tanatografia, eu pensava (ou queria acreditar) que a morte da mãe aconteceria somente na dimensão psíquica, de uma filha que estava se desatando da mãe, de sua autoridade, de sua sombra demiúrgica e talvez, sobretudo, de uma mãe erguida e acolhida por ela: a mãe-em-mim.

depois de um ano tateando o livro, escrevi o poema que me aproximou de sua Voz, e o enviei para a minha mãe. foi quando aconteceu algo que me impressionou muitíssimo, a minha mãe escutou o poema — o poema do qual faz parte o verso “o colo da morte também ama” — e a primeira coisa que ela me disse foi: “eu vi as minhas cinzas neste poema”. fiquei perplexa, pois ela sabia que o poema havia nascido da experiência de despedida do alfred, um cão que viveu comigo durante 14 anos e morreu por conta de um câncer. porém mesmo sabendo disto tudo, a minha mãe leu no poema a própria morte.

escrevi este poema em dezembro de 2020, sete meses depois a minha mãe faleceu. após a morte física da mãe voltei para o livro, ainda não havia terminado, faltava o epílogo-poema: a queda da mãe. esta foi a parte mais terrível e bela, terminar de escrever o livro com a mãe morta.

Um livro escrito aos jorros; um livro revisitado em seus fragmentos.

só agora me dou conta, os dois poemas que jorraram mais abundantemente são justamente o que me fez encontrar a Voz do livro e o poema-epílogo que escrevi com a mãe morta. ou seja: a abertura (não o início) e o encerramento de “tanatografia da mãe”.

foi um processo longuíssimo escrever este livro, repleto de angústia e deleite. a primeira notícia que recebi foi uma frase que brotou com tanta intensidade, de maneira tão inesperada, que cheguei a enunciá-la: “tem uma mulher no andar superior da casa e ela se recusa a sair”. demorei cerca de três meses para dizer também em voz alta: “esta mulher é a minha mãe”. foi assim que descobri que o tema central do livro seria a relação mãe/filha. a partir daí iniciei a busca pela sua Voz, pesquisei, li livros e artigos que abordam tal tema, assisti a alguns filmes e a algumas palestras, preparei uma playlist, voltei a fazer análise, reli as cartas que a minha mãe me escreveu, reli diários da infância e cadernos nos quais anoto os meus sonhos, fiz diversas anotações. escrevi cerca de 40 páginas das quais me desfiz

depois, pois ainda não era a Voz do livro, era mais uma catarse, um material psíquico muito violento que precisei deixar irromper, para que mais adiante a Voz florescesse. houve um momento fundamental neste processo de intensificação: uma conversa com o bruno leal, meu companheiro filosófico. ele me apontou algo que vi como um clarão, que causou uma mudança radical no tom do texto, que se tornou um dos traços mais marcantes do "tanatografia da mãe": a densidade através da via da delicadeza.

sobre revisitar os fragmentos, eu voltei incontáveis vezes para a grande maioria dos poemas, trabalhei de maneira obsessiva cada um deles (e ainda não estou satisfeita, rs), a ponto de decorar o livro inteiro. eu sou daquelas capaz de passar o dia todo pensando numa única vírgula. rs.

Um livro eivado de silêncios...

assim que encontrei a Voz do "tanatografia da mãe" fui capturada pelo livro. escrevi a maior parte dos poemas de maneira contínua, um após o outro, durante quatro meses. e ainda que eu executasse tarefas cotidianas, o Tempo do Livro, o É, transbordou para cá e modificou o meu modo de me relacionar com o tempo lógico. a escrita acontecia enquanto eu cozinhava, limpava a casa, dava de comer aos bichos, dormia (recebi muitas imagens em sonhos), tomava banho (aliás, como escrevi debaixo do chuveiro), etc.

vivia em estado de escrita, recitava os poemas enquanto passeava com os cães, para sentir o ritmo, a sonoridade, descobrir ajustes.

aguardava o entardecer dos dias de verão para trabalhar no livro, naquela luz crepuscular inesquecível atravessando as folhas das árvores, penetrando a biblioteca.

à noite, recebia a visita de vaga-lumes e de uma pequenina lagartixa, tornei-me sua amiga, inclusive, li alguns poemas para ela.

preparei uma playlist infinita de músicas lindamente tristes que me acompanhou durante a escrita do tanatografia.

todos os dias abria os cadernos e lia atentamente as anotações. após a morte da mãe fiz o mesmo com a sua certidão de óbito, e descobri, muito emocionada, no fim da folha a frase: continua no verso... (virei-a e não havia nada escrito, apenas o branco).

creio que esta liturgia intensificou a atmosfera espiritual e me levou para o Silêncio dentro do silêncio. Isto provocou/afetou a escrita e perdura no livro.

por honrar o abismo, o mergulho / e o silêncio... O que implica?

honrá-los como se honra o mar, como se honra o Incomensurável, diante do qual não há alternativa, a não ser deixar-se cair. "cedo ou tarde todo joelho se dobrará", dizia minha mãe, citando uma passagem bíblica. durante muito tempo tal posição pareceu-me humilhante. existir já dilacera tanto, implica em perda e mais perda, e ainda preciso dobrar-me? sujeitar-me ao mistério? o eu se debatia, reivindicava o protagonismo.

até que um dia, na casa do sol (o instituto hilda hilst) aconteceu algo: diante da figueira centenária, sob o céu aberto, escutando o canto dos pássaros, fui atingida pela beleza da paisagem, atravessada pela graça. experimentei, não pela via da náusea e do horror, uma espécie de fragmento da eternidade. ajoelhei-me involuntariamente na terra e entreguei tudo ao mistério: o eu, o corpo, a alma, a memória, todas as imagens. perdi completamente a noção de tempo, de espaço e de individualidade, e quando voltei (permanecer Ali talvez seja a loucura) ocorreu-me o seguinte pensamento: a palavra mais próxima de tal experiência não é "humilhação", a palavra mais próxima é "liberdade".

como era (é) senti-la sem saber nomeá-la?

uma espécie de fé proveniente da falta/ como era senti-la sem saber nomeá-la? estes versos estão num poema no qual há um "retorno" à infância (uso aspas pois algo em nós continua Ali, como escreveu bachelard: "a infância é maior que a realidade). pois bem, tentei através de imagens e de perguntas alumbrar a criança em si, trazê-la para mais perto, intensificar o princípio da vida. é em seu princípio que fulguram o espanto, a inquietude, a vitalidade das perguntas. numa época em que não se tem vocabulário para tanto, em que ainda não encontramos nomeações para os próprios sentimentos. depois, quando nos tornamos adultos, continuamos tentando encontrar palavras que deem conta deles, mas alguns permanecem escapando da língua. muito cedo senti um vazio imensurável, tentei encontrá-lo em meu corpo, e embora ele não seja localizável, um dia escrevi: no peito, aqui adentríssimo, um frio tremendo.

posso tentar recorrer à outras palavras: oco, buraco, falta. entretanto, elas apenas beiram a imensidão terrível e sagrada deste sentimento. e, então, voltamos aos versos do início desta tentativa de resposta: como era senti-la sem saber nomeá-la? o cerne da solidão (solidão?) continua inviolável, mas hoje, além dos bichos, também encontro companhias humanas na travessia, uma delas é a filósofa simone weil, ressoa profundamente em mim o que ela diz a respeito do vazio: "a graça preenche; mas ela só pode entrar onde há um vazio para recebê-la – e é ela mesma que faz esse vazio".

é sempre outra casa e sempre a mesma?

no poema "celebração da infância", de adonis, tem uma passagem assim: "pequena aldeia tua infância/ e apesar disto/ não ultrapassarás suas fronteiras/ por mais que te afaste a viagem." bachelard trabalha com a mesma ideia quando nos diz que as portas de nossas casas na vida adulta continuam sendo a porta da casa da infância. logo no início do "tanatografia da mãe" surge: quando retornei à casa sem nunca ter partido.

morei 22 anos em SP, e quando retornei à terra da mãe, lugar da casa da minha infância, a sensação foi exatamente esta: volto sem nunca realmente ter ido embora.

vou contar algo curioso, que vejo como um vestígio do que estou tentando dizer aqui. uma semana antes de voltar para SC, uma amiga sugeriu que eu fizesse uma festa de despedida, topei e marcamos a data e o local: o seu bar, que fica no bairro barra funda, na alameda olga! o bar, inclusive, tem o mesmo nome: olga. ou seja, o nome de minha mãe. não é espantoso?

uma carta-poema, no sentido kafkiano, é uma forma de acerto de contas?

sim, acho que pode cumprir este papel, escrever aquilo que não se conseguiu dizer diante do outro. aliás, kafka buscou acertar as contas não apenas em “carta ao pai”, mas talvez em toda a sua obra: “era de ti que se tratava em tudo o que me acontecia escrever, que fazia aí eu senão verter as queixas que não podia derramar no teu peito?”

a pergunta para qual não tenho resposta é: acerta-se quem com um acerto de contas? ou, voltando à imagem da carta: seria o remetente o seu destinatário?

REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. O que é um poema, e o que pensa dele a filosofia. //r: _____. **PEQUENO MANUAL DE INESTÉTICA**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002, p. 29-42.

BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTELLO BRANCO, Lucia. Posfácio. Ardente texto mãe. //r: KRIEGER, Isadora Fóes. **Tanatografia da mãe**. Jaraguá do Sul: Editora da Casa, 2022, p. 114-118.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Trad. Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

JAKOBSON, Roman. **A geração que esbanjou seus poetas**. Trad. Sonia Regina Martins Gonçalves. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

KRIEGER, Isadora Fóes. **Tanatografia da mãe**. Jaraguá do Sul: Editora da Casa, 2022.

KRIEGER, Isadora Fóes. **Exploração cardiomitológica**. Jaraguá do Sul: Editora da Casa, 2018.

KRIEGER, Isadora Fóes. **Memória da Bananeira**. São Paulo, Carniceria Livros, 2014.

KRIEGER, Isadora Fóes. **O gosto da cabeça**. São Paulo: Publicações Iara, 2014. (Coleção Poesia Menor).

KRIEGER, Isadora Fóes. **Caráter anal**. Carniceria Livros, 2014. (Coleção Boca Santa).

KRIEGER, Isadora Fóes. **O wi-fi da igreja é muito fraco**. São Paulo: Urutau, 2017.

KRISTEVA, Júlia. **Sol negro**. Depressão e melancolia. Tradução de Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

NUNES, Benedito. A recente poesia brasileira contemporânea: expressão e forma. *In*: _____. **A clave do poético**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 158-173.

REBELO, Antonio Manuel Ribeiro. Elegia. *In*: Biblos. Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa. Vol. 2. Lisboa; São Paulo: Editora Verbo, 1997, p. 325-246.

RICOEUR, Paul. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. Trad. Franciscus W. A. M. van de Wiel. *In*: _____. SACKS, Sheldon. **Da metáfora**. Trad. Leila M. Darin *et al.* São Paulo: EDUC/Pontes, 1992, p. 45-160.

PUCHEU, Alberto. **Espantografias**: entre poesia, filosofia e política. Brasília: C14; Casa de Edição, 2021.



ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 35 | JUL./DEZ. 2024 | ISSN 1808-883X

“E POR AMOR, QUEM NÃO TERIA IDO?”: BREVES NOTAS PARA A *ILHA DAS AFEIÇÕES*, DE PATRÍCIA LINO

Cleber da Silva Luz

“E POR AMOR, QUEM NÃO TERIA IDO?”: BREVES NOTAS PARA *A ILHA DAS AFEIÇÕES*, DE PATRÍCIA LINO

Cleber da Silva Luz¹

RESUMO:

Esta breve resenha apresenta algumas notas a respeito de *A ilha das afeições* (2024), de Patrícia Lino, lançando um olhar para as temáticas que se acentuam e outros aspectos concernentes ao plano estético-formal da obra.

PALAVRAS-CHAVE:

Poesia contemporânea, Patrícia Lino, *A Ilha das afeições*.

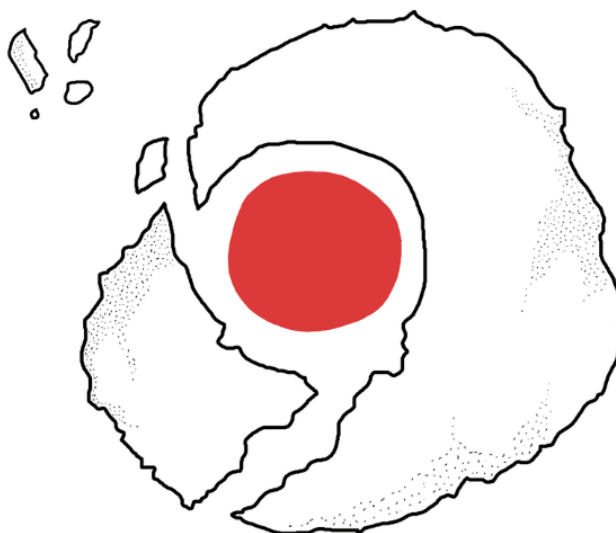
¹ Doutorado em andamento em Letras pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologia Educacional Digital pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Licenciado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar.

Com diferentes abordagens, trabalhos têm discutido a presença de referentes clássicos na literatura contemporânea. O diálogo com a tradição, nesse contexto, pode indicar formas de comunicar-se com imagens, símbolos e autores de diferentes tempos. É o que lemos nos versos d' *A Ilha das afeições* (2023), de Patrícia Lino, poeta portuguesa, ensaísta e professora de poesia e artes visuais na Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), ao recuperar personagens e acontecimentos do mundos grego e lusitano em diálogo, da Antiguidade aos dias atuais.

A obra integra a coleção *Círculo de Poemas* do ano de 2023, organizada em parceria pelas editoras Fósforo e Luna Parque, que publicou mensalmente plaquetes com a proposta de que escritores e escritoras escolhessem o mapa de um lugar — real, inventado, desejado — e escrevessem a partir dele.

Partindo do episódio camoniano da ilha dos amores n' *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, a poeta cria um espaço topotético – imaginado, não real –, a partir de um ponto vermelho no mapa. Esse lugar forma uma espécie de arquipélago a partir de um conjunto de ilhas que se encontram no percurso lírico traçado verso a verso, no decurso da leitura da obra.

Figura 1 - *A ilha das afeições*



Fonte: Lino, 2023.

O mapa integra a obra e suplementa os sentidos possíveis, proporcionando o

encontro entre palavra e imagem, presente de maneira significativa na obra na medida em que, nos poemas, a descrição de espaços constroem um discurso ecfrástico em função da representação topográfica pelo verbal.

O ponto de partida da plaquete de Lino é a desconstrução do discurso épico, que redireciona a atenção de acontecimentos como a guerra, como vemos na tradição, para ocupar-se de um discurso da paixão. A paixão, ao longo dos poemas, representada especialmente pela palavra do feminino também é simbolicamente projetada na imagem da ilha que dá título à obra, sobretudo devido à sua cor vermelha. Se buscarmos referências simbólicas para a interpretação dessa cor, encontraremos várias configurações, entre elas a de referente uterino, matricial; ou de cor da alma, da libido e do coração. Ainda é possível reconhecer o vermelho como “a condição da vida” que “evoca de uma maneira geral o calor, a intensidade, a ação, a paixão” (Chevalier; Gheerbrant, 2019, p. 944-946).

A plaquete é organizada em 5 seções, com a seguinte disposição: Prólogo, Início, Explicação, Cartografia e Epílogo. Importante que se destaque a aproximação com a divisão tradicional do épico camoniano, que é dividido também em 5 partes, sendo elas o prólogo, a invocação, a dedicatória, a narração e o epílogo.

No prólogo de *A ilha das afeições*, temos apenas um poema de título “Uma história muito diferente”, em que se reforça a atualização do discurso ‘oficial’, especialmente por apresentar imagens em torno da exteriorização de um discurso feminino que angaria o direito à voz, como nos versos:

Mais não te peço que o canto, porque vim
para cantar, e a paciência de quem aguarda
debruçada na cidade, o teu cheiro
a sobrevoar a pia e o fogão [...] (Lino, 2023, p. 11).

A partir da segunda parte da obra, observamos a inserção de um discurso poético que faz opção pela narratividade. Em Início, temos apenas o poema “Duas mulheres chegam ao mesmo país”; já a Explicação compõe-se de dois poemas: “E este país aonde chegam é imaginário” e “O meu coração é um mapa pulsante”. Nessa seção se observa sobretudo o afeto como ação impulsionadora, criativa, modo de relação a partir do qual as coisas e o/no mundo se constroem.

Em Cartografia, parte 4 da obra, apresenta-se ao leitor a “Ilha das afeições”,

poema de título homônimo à obra, que se divide em 6 partes: Serra de Elóquio, Praia das Ostras, Jardim das Musas, Penedo da Saudade, Nossa Senhora do Convívio e Pico das Incertezas.

Ao final, temos a seção “Epílogo”, com um único poema que consideramos representativo dessas relações, sobretudo pelo diálogo que constrói na interface entre literatura, história e filosofia. O poema – que se lê na sequência – faz referência ao episódio em que Helena, personagem da tragédia grega homônima de Eurípedes, foi raptada e seu desaparecimento gerou diversas interpretações. Um espaço óptico é criado como forma de significar pelo silêncio, a ausência, o vazio, o desaparecimento, a falta... (Ribeiro Jr, sd. np.).

Após o branco, há a referência ao discurso de Aristófanes n’ *O banquete*, de Platão, em que se refere à natureza e à sexualidade, e ao quão benéfico acredita ser Eros aos homens. Esse pensamento é representado metaforicamente no poema como referência à potência erótica e ao valor representativo do feminino na imagem desta ilha dos afetos.

[EPÍLOGO]

Quando Helena deixou a Lacedemónia, Alceu declarou-a culpada. E todos concordaram.

Menos os que achavam que ela tinha sido raptada e Safo, que disse:

- Foi por amor e por amor, quem não teria ido?

Quando Aristófanes decidiu falar de amor, falou de corpos-esfera, que, por serem um e não dois, Zeus cortou ao meio. O que explica, aliás, os olhos e os orifícios do nariz, do umbigo ou do anus e a vontade feroz de amar e ser amado, de foder e ser fodido até ao orgasmo que, declarou também Aristófanes, recupera, por breves segundos, a nossa origem arredondada.

Como um ovo, uma bola de pingue-pongue ou uma ilha (Lino, 2023, p. 25).

Em seu ensaio “Defesa do atrito”, Silvina Rodrigues Lopes argumenta em defesa da potência e do papel social da poesia em função da “invenção de nossas possibilidades de significação (e de vida)” (Lopes, 2022, p. 165). Essa visão possibilita a leitura da poesia de Patrícia Lino, pois, nessa direção, vamos de encontro de encontro a um texto que não se coloca em lugar de repetição do mesmo, mas que, como defende a pensadora, “produz atrito, desvio, confronto” (2022, p. 167).

A experiência de leitura-escuta na voz da própria poeta da versão em áudio da obra pode ser experimentada no seguinte link: <https://www.patricialino.com/a-ilha-das-afeicoes.html>.

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa *et. al.*. 33ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

LINO, Patrícia. **A ilha das afeições**. São Paulo: Círculo de poemas, 2023.

LOPES, Silvina Rodrigues. **Literatura, defesa do atrito**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2022.

PLATÃO. **O banquete**. Trad. Donald Schöler. Porto Alegre: L&PM, 2012.

RIBEIRO JR., Wilson A. **Eurípides / Helena**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. Disponível em: <https://greeciantiga.org/arquivo.asp?num=0516>. Acesso em: 20 ago. 2024.

RODOLPHO, Melina. **Écfrase e evidência nas letras latinas**: doutrina e práxis. São Paulo; Humanitas, 2012.