



# RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem  
da UNIR

v10|n1

2023

ISSN  
2594-4916

**Centro de Estudos da Linguagem**



**Vol. 10, nº 1**

**ISSN – 2594-4916**

## Expediente

### Editor Responsável

Lucas Martins Gama Khalil

### Editora Adjunta

Geane Valesca da Cunha Klein

### Editores Científicos

Fernando Simplício dos Santos

Lou-Ann Kleppa

Maria de Fátima Oliveira Molina

Natália Cristine Prado

Jefferson Gustavo Campos

Lucimara Conceição Costa

### Assessoria Técnica

Herta Maria do Nascimento Soeiro

### Capa

Karin Rosenbaum

### Editoração Final

Geane Valesca da Cunha Klein

Lucas Martins Gama Khalil

### Conselho Editorial

Alina Villalva (Universidade de Lisboa)

Ana Maria G. Cavalcanti Aguiar (UNIR)

Angela Derlise Stübe (UFFS)

Angelica Rodrigues (UNESP)

Anna Flora Brunelli (UNESP)

Aracy Alves Martins (UFMG)

Ariel Novodvorski (UFU)

Camila da Silva Alavarce (UFU)

Carlos Piovezani (UFSCAR)

Cibele Naidhig de Souza (UFERSA)

Claudiana Narzetti Costa (UEA)

Cleudemar Alves Fernandes (UFU)

Cristina Martins Fargetti (UNESP)

Élcio Aloísio Fragoso (UNIR)

Eloísa Joseane da Cunha Klein (UNIPAMPA)

Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU)

Gabriela Oliveira Codinhoto (UFAC)

Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR)

Gladis Massini Cagliari (UNESP)

Grenissa Bonvino Stafuzza (UFG)

Heloisa Mara Mendes (UFU)

Iza Reis Gomes Ortiz (IFRO)

José Eduardo M. de Barros Melo (UNIR)

José Magalhães (UFU)

Kelly Priscila Loddo Cezar (UFPR)

Lilian Reichert Coelho (UNIR)

Lou-Ann Kleppa (UNIR)

Lucas Martins Gama Khalil (UNIR)

Luisa Helena Finotti (UFU)

Luiz Carlos Cagliari (UNESP)

Luiz Carlos Schwindt (UFRGS)

Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)

Manuel Fernando Medina (University of  
Louisville - EUA)

Marcela Ortiz Pagoto de Souza (IFSP)

Márcia Helena S. G. Rostas (IFSUL)

Maria Aparecida Oliveira (UFAC)

Maria de Fátima Oliveira Molina (UNIR)

Maria do Socorro D. Loura Jorin (UNIR)

Marian Oliveira (UESB)

Maride Ima Laperuta Martins (UNIOESTE)

Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR)

Marisa Martins Gama Khalil (UFU)

Milenne Biasotto (UFGD)

Natália Cristine Prado (UNIR)

Niguelme Cardoso Arruda (IFSC)

Rosana Nunes Alencar (UNIR)

Sonia Maria Gomes Sampaio (UNIR)

Suzana Maria Lucas Santos (UFMA)

Talita de Cássia Marine (UFU)

Vera Pacheco (UESB)

Vitor Cei Santos (UFES)

Welisson Marques (IFTM)

### Pareceristas *ad hoc* do Vol. 10, nº 1

Adriane Matos de Araújo

Aline Pires de Moraes

Ana Yanca da Costa Maciel

André Rezende Benatti

André Tessaro Pelinser

Décio Rocha

Eulisson Nogueira de Souza

Gisela Sequini Favaro

Glaucia da Silva Brito

Gustavo Cunha Araújo

Heliton Diego Lau

Jailson Luís Crestani

João Vicente

Lilian Alves Borges

Luciane Silva de Souza

Maíra Córdula

Manuel José Veronez

Maria Cláudia Teixeira

Pâmela Fagundes Travassos

Patrícia Mara Costa Leite

Regiani Leal Dalla Couto

Roberta Gerling Moro

Samilo Takara



RE-UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia.

V. 10 (2023), nº 1. Porto Velho-RO. Periodicidade: Anual  
Centro de Estudos da Linguagem - CEL  
Sala 104. Bloco 4A - Prédio das Pró-Reitorias, Campus - BR 364, Km 9,5  
CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO

Publicada em meio eletrônico:

<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/index>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	06
<i>Lucas Martins Gama Khalil</i>	
<b>ARTIGOS</b>	
O processo fonológico de Harmonia Vocálica em textos de alunos sob o olhar do professor de língua portuguesa	09
<i>Charliane Miranda da Silva</i> <i>Natália Cristine Prado</i>	
A memetização do eu: uma reflexão sobre identidades/identificações nas redes sociais	33
<i>Maria de Lourdes Rossi Remenche</i> <i>Milian Cercal Daldegan</i>	
O falar e os recursos imagéticos como marca identitária regionalista: um estudo da história em quadrinhos Vidas Secas	49
<i>Alice Pereira Luz</i> <i>Angélica Regina Gonçalves Bertolazzi</i> <i>Natália Marques de Jesus</i>	
O agir docente (re)configurado para um objeto de ensino da língua inglesa em tempos de pandemia	69
<i>Marcelo Sabino Luiz</i>	
Reflexões sobre os desafios e perspectivas para o ensino de leitura nas classes de aceleração em Porto Velho	94
<i>Ana Caroline Pereira Duarte</i> <i>Lucimara Alves da Costa</i>	
Os caminhos pelo conto: uma análise de A cidade dorme, de Luiz Ruffato	114
<i>Luana da Silva Coelho</i> <i>Elielson de Souza Figueiredo</i>	
Bitch, she's Madonna: o agenciamento do ethos discursivo na apresentação ao vivo de Girl Gone Wild	130
<i>Adrielly Carine da Cruz Almeida</i> <i>Henrique Junior Soares Rondon</i>	

As “velhas assanhadas” na literatura pornográfica de Hilda Hilst: 150  
construções do protagonismo feminino em Berta & Isabô: um fragmento  
pornogerátrico rural

*Rian Lucas da Silva*  
*Girlene Marques Formiga*

Espaço Seguro - Não Ultrapasse: South Park e as os Perigos das Bolhas 166  
na Internet

*Júlio César Brandão Carvalho*

Discursos fundadores da educação de surdos no Brasil: a presença do 185  
discurso médico nos modos de significar o sujeito surdo

*Matheus Batista Barboza Coimbra*  
*Élcio Aloisio Fragoso*

## APRESENTAÇÃO

Nesta edição temática, apresentamos aos leitores dez artigos de temáticas e filiações teóricas bastante variadas, o que ilustra a amplitude de possibilidades de pesquisa na área de Letras. Dos dois números publicados a cada ano, temos optado por manter, em geral, a publicação de um número temático e de um dossiê temático, buscando equilibrar a diversidade dos estudos publicados, de um lado, e a abordagem mais verticalizada de temas e teorias, de outro.

O primeiro artigo deste número, de autoria de Charliane Miranda da Silva e Natália Cristine Prado, propõe-se a analisar a presença de conteúdos de fonética e fonologia na formação de professores de português como língua materna. A partir da aplicação de questionários a docentes que atuam no município de Manaus/AM, as autoras analisam em que medida os professores reconhecem (ou não) a influência da harmonia vocálica na escrita de redações.

Em seguida, o artigo de Maria de Lourdes Rossi Remenche e Milian Cercal Daldegan toma como objeto de análise um meme – que ficou conhecido pela *hashtag* DollyPartonChallenge – a fim de promover uma discussão sobre o modo como os sujeitos se apresentam nas diferentes redes sociais digitais. As pesquisadoras, por meio das análises, refletem sobre os processos de identificação e de constituição de múltiplas identidades no ciberespaço, questão cada vez mais pertinente no mundo contemporâneo.

O terceiro artigo desta edição, escrito por Alice Pereira Luz, Angélica Regina Bertolazzi e Natália Marques de Jesus, realiza uma análise da história em quadrinhos *Vidas Secas*, recriação de Eloar Guazzelli e Arnaldo Branco, considerando recursos imagéticos e concernentes à variação linguística, a fim de relacionar esses elementos à constituição de uma identidade regionalista.

No artigo subsequente, Marcelo Sabino Luiz investiga os desafios enfrentados pelos docentes com a instauração do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Com base na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade, o autor analisa dados coletados em aulas de língua inglesa na modalidade remota, descrevendo os gestos didáticos empreendidos pelo docente, bem como as estratégias voltadas, mais

especificamente, aos modos de interação virtual, visto que se trata de uma situação de ensino de língua.

Ana Caroline Pereira Duarte e Lucimara Alves da Costa, na sequência desta edição, apresentam um trabalho cujo objetivo foi investigar o ensino da leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem. Observando o Programa de Correção de Fluxo em escolas das rede pública de Porto Velho – RO, as pesquisadoras refletem sobre os impasses e desafios desse contexto pedagógico, apresentando propostas de intervenção.

No sexto artigo, Luana da Silva Coelho e Elielson de Souza Figueiredo realizam análises da obra *A cidade dorme*, de Luiz Ruffato, que contém vinte contos. Os autores consideram, nas narrativas, o modo com a cidade é representada, a partir de três facetas principais: as memórias da infância, as marcas da didatura vivenciada no Brasil e a vivência cidadina. Nessa empreitada, descrevem a constituição dos espaços e dos personagens nos contos.

No artigo subsequente, os pesquisadores Adrielly Carine da Cruz Almeida e Henrique Junior Soares Rondon realizam uma análise da apresentação ao vivo da canção *Girl Gone Wild*, da cantora Madonna, partindo da hipótese de que a produção em questão apresenta traços de um posicionamento transgressor. A análise parte da noção de *ethos* discursivo, explorando, mais especificamente, um dos desdobramentos propostos mais recentemente: o agenciamento do *ethos* na cena enunciativa.

Rian Lucas da Silva e Girlene Marques Formiga, no oitavo artigo desta edição, tomam como objeto o texto teatral *Berta & Isabô*: um fragmento pornogerátrico rural, de Hilda Hilst. Refletindo acerca de estereótipos sobre o envelhecimento feminino, os pesquisadores concebem as personagens idosas, protagonistas da obra em questão, como representantes de um universo da velhice feminina “às avessas”, na medida em que elas se apresentam como libertinas e descompromissadas de padrões impostos por uma sociedade ainda machista e patriarcal.

O nono artigo é de autoria de Júlio César Brandão Carvalho, pesquisador que elege como objeto de análise dois episódios da série animada South Park. Partindo de reflexões sobre o funcionamento dos discursos em ambiente digital, Carvalho explora as noções de filtros bolha e de espaços seguros, demonstrando como a série South Park retrata, de forma satírica, essas dinâmicas do mundo contemporâneo.

Esta edição se encerra com o artigo de Matheus Batista Barboza Coimbra e Élcio Aloisio Fragoso, que se propõem a compreender como sujeitos surdos são significados a partir do discurso médico. O artigo analisa, mais especificamente, alguns recortes da obra *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* e um relatório do Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos, ambas as produções da segunda metade do século XIX.

Agradecendo a todos os autores e pareceristas que participaram desta edição, a equipe da Re-UNIR espera que a leitura dos artigos seja bastante produtiva e que esta publicação ajude a promover férteis discussões acadêmico-científicas.

Lucas Martins Gama Khalil  
Editor da Revista Re-UNIR

# O processo fonológico de Harmonia Vocálica em textos de alunos sob o olhar do professor de língua portuguesa<sup>1</sup>

*The phonological process of Vocal Harmony in texts by students from the perspective of the Portuguese language teacher*

Submetido em: 03/01/2023

Aceito em: 24/02/2023

Charliane Miranda da Silva<sup>2</sup>

Natália Cristine Prado<sup>3</sup>

**Resumo:** Os estudos de fonética e fonologia do português são importantes não apenas para a descrição e a análise linguística como também para subsidiar teoricamente o trabalho do professor de língua portuguesa durante o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita de seus alunos. Nesse contexto, este artigo objetiva analisar, de forma geral, a presença dessas disciplinas na formação do docente de língua portuguesa e, de modo específico, o reconhecimento do processo fonológico de harmonia vocálica em redações de alunos. Para fazer isso, foram entrevistados, entre maio a agosto de 2021, 29 docentes que lecionavam a disciplina língua portuguesa na cidade de Manaus/AM. Os resultados mostraram que 89,7% dos respondentes tiveram conteúdos de fonética e fonologia em sua formação, sendo que 27 deles afirmaram reconhecer os desvios de grafia relacionados à harmonia vocálica presentes nas redações dos alunos (como “curuja” em vez de “coruja”), apesar de terem dificuldade de nomear o fenômeno de maneira mais técnica, pois dos 10 docentes que afirmaram saber o termo técnico para o processo fonológico, nenhum deles citou o termo harmonia vocálica. Esses dados apontam para a necessidade e a importância de se trabalhar os fenômenos fonológicos variáveis na formação do professor considerando a relação entre fonética, fonologia, variação linguística e aquisição da escrita.

**Palavras-chave:** Fonética e Fonologia; Harmonia Vocálica; Professores de Língua Portuguesa.

**Abstract:** The studies of Portuguese phonetics and phonology are important not only for linguistic description and analysis but also to theoretically support the work of Portuguese language teachers during the process of acquisition and development of their students' writing. In this context, this article aims to analyze, in general, the presence of these disciplines in the training of Portuguese language teachers and, specifically, the recognition of the phonological process of vowel harmony in students' essays. To do this, 29 teachers who taught Portuguese language in the city of Manaus/AM were interviewed between May and August 2021. The results showed that 89.7% of the respondents had phonetic and phonological content in their training, and 27 of them said they recognized the deviations in spelling related to vocal harmony present in students' compositions (such as "curuja" instead of "coruja"), although they had difficulty in naming the phenomenon in a more technical way, because of the 10 teachers who said they knew the technical term for the phonological process, none of them

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado mais ampla que busca discutir a fonética e a fonologia na formação do professor de português como língua materna, observando se ele consegue identificar e nomear fenômenos fonológicos encontrados comumente em textos de alunos.

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9031883119202038>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1556-3653>; E-mail: [charlianemiranda2013@gmail.com](mailto:charlianemiranda2013@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2629649824747680>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8947-4330>. E-mail: [natalia.prado@unir.br](mailto:natalia.prado@unir.br);

mentioned the term vocal harmony. These data point to the need and importance of working the variable phonological phenomena in teacher training considering the relationship between phonetics, phonology, linguistic variation and acquisition of writing.

**Keywords:** Phonetics and Phonology; Vowel Harmony; Portuguese Language Teachers.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo geral analisar a presença de conteúdos de fonética e fonologia na formação do docente de português como língua materna e, de modo mais específico, observar se o professor consegue reconhecer a influência do processo fonológico de harmonia vocálica na representação da forma escrita em redações de alunos, identificando-o e classificando-o. Pretendemos, com isso, refletir sobre a formação e atuação do profissional docente de português como língua materna. Para isso, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: o professor consegue reconhecer o fenômeno de harmonia vocálica em textos de alunos e consegue nomear esse fenômeno? A hipótese é de que o professor pode conseguir identificar e reconhecer o processo fonológico em questão a partir da escrita não convencional de alunos, porém pode ter dificuldades para nomear o processo fonológico usando o termo harmonia vocálica.

Dessa forma, este estudo tem uma relação direta com o ensino, visto que a variação linguística é inerente a qualquer comunidade de fala e, portanto, é influenciada por diferentes fatores sociais e linguísticos, os quais devem ser considerados na Educação Básica. Pretendemos, dessa forma, ao examinar a hipótese supracitada, ressaltar que as formas de escrita não convencionais encontradas em textos de alunos não partem do acaso, por isso, o conhecimento de processos fonológicos relacionados à variação linguística, por parte do professor, pode auxiliá-lo em sua prática docente.

Existem inúmeras pesquisas sobre harmonia vocálica desenvolvidas no Brasil (como, por exemplo, Alves, 2013; Bisol, 2013; Vogelely e Hora, 2013; Schwindt, 2004), algumas dessas e muitas outras se embasam nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística, com enfoque na variação fonológica, buscando analisar a ocorrência desse fenômeno em diferentes variedades da língua portuguesa. Há, ainda, pesquisas que visam analisar as ocorrências de processos fonológicos em textos de alunos, buscando identificar os registros que contrariam as convenções do

sistema ortográfico (Duarte, 2020; Ferreira e Busse, 2019; Melo, 2015). No entanto, há lacunas na literatura em relação a estudos que avaliam a percepção do professor em relação ao reconhecimento e termos técnicos de processos fonológicos, como o de harmonia vocálica, por exemplo, encontrados em textos reais de alunos.

Linguistas, em geral, concordam que estudar fonética e fonologia é fundamental para a formação de professores de língua portuguesa, pois o docente precisa apropriar-se de conhecimentos teóricos sobre o sistema linguístico do português para exercer com eficiência sua profissão, ou seja, para ensinar, é imprescindível que o docente conheça sua matéria em profundidade. É importante também que, munido de conhecimento, o professor seja capaz de criar um ambiente favorável para que os processos de aquisição da escrita e assimilação do sistema ortográfico aconteçam de modo satisfatório. Por isso, concordamos com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019) sobre a importância de uma interação da fonética e da fonologia com a sala de aula e com os docentes que nela desempenham suas atividades.

Para as autoras, (2019, p. 164), “é preciso fazer com que os resultados das pesquisas cheguem aos professores que estão em sala de aula, visando assim mudar o quadro educacional que temos hoje”, já que, infelizmente, ainda há um distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática dos profissionais que chegam ao mercado de trabalho e começam a lecionar “sem saber o que fazer com a bagagem adquirida na academia”. (Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão, 2019, p. 164).

A partir do que as autoras apresentam, uma atividade constante entre os professores de língua portuguesa deve se pautar na busca por maneiras de se trabalhar pedagogicamente com as formas não convencionais de escrita, comumente chamadas de “erros” de grafia, nos textos dos alunos.

Acreditamos que o registro escrito não convencional, comumente encontrado em textos de alunos, contém dados importantes para o estudo da variação e mudança linguística; e essa escrita não convencional pode representar diferentes processos fonológicos variáveis, que são mudanças ocorridas em palavras e que modificam o seu morfema (Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão, 2019).

Essas modificações podem ocorrer, geralmente, de três formas: na perda de um segmento, consonantal ou vocálico, ou na inserção de um segmento ou na alteração de um segmento, como acontece em casos de harmonia vocálica, em que

uma vogal média pode ser alçada ou abaixada. Um exemplo disso, observamos no item “m[i]ninu”, em que a vogal média-alta pretônica /e/ sofre uma alteração ao assimilar o traço de altura da vogal alta /i/ da sílaba tônica, como resultado, temos a produção de [i] pretônico (Bisol, 2013). Tendo a vogal alta como gatilho e as vogais médias como alvo, a harmonia vocálica da pretônica é uma característica de diferentes variedades do Português Brasileiro (PB).

Estudos como Costa e Keller (2013), realizados com base no pressuposto de que o registro escrito é um testemunho importante do comportamento de uma determinada língua, apontam que a realização das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ como /i/ e /u/ na presença de vogal alta em sílabas subsequentes é um fenômeno muito antigo. Segundo as autoras, é possível verificar

que a harmonia vocálica remonta ao latim vulgar e que desde então se caracterizou como um processo variável. Essa instabilidade é observada até os dias de hoje, por isso, não estaríamos diante de uma mudança em curso, embora o número de formas harmonizadas tenha aumentado com o passar do tempo (Costa; Keller, 2013, p. 55)

A partir dessa reflexão, e considerando a alta recorrência do fenômeno de harmonia vocálica no PB, como mostrados nas pesquisas das áreas dialetais em Callou e Leite (1991), Vogeley e Hora (2013), Bisol (2013), o que pode, inclusive, ser transparente na produção de alunos como percebidos pelos estudos de Gouveia (2019), de Santos (2016) e de Sene (2016), esta pesquisa objetiva investigar a perspectiva de professores de língua portuguesa sobre esse fenômeno. Pretendemos, assim, verificar conhecimentos do docente que atua nessa disciplina e que precisa lidar com frequentes desvios de grafia nos textos de seus alunos.

Assim, a primeira parte deste texto apresenta a fundamentação teórica que embasou o estudo, seguido do detalhamento da metodologia utilizada para a geração dos dados que serão discutidos. Posteriormente serão detalhados os resultados e as considerações finais.

Esperamos que este estudo possa contribuir para as discussões sobre a formação do professor de português da educação básica, evidenciando a importância de se conhecer os processos fonológicos mais comuns no PB, como a harmonia vocálica, não apenas para conseguir identificá-los nas formas não convencionais

presentes na escrita dos alunos, mas para que o docente possa fundamentar teoricamente possíveis estratégias didáticas que auxiliem o aluno no processo de aquisição da escrita convencional.

### **Pressupostos teóricos**

Esta seção foca na revisão bibliográfica sobre o processo fonológico variável de harmonia vocálica, considerando que os conhecimentos sobre a variação que atravessa os níveis de análise linguística, como o fonológico, devem fazer parte da formação do professor de português. Isso posto, discorreremos, brevemente, sobre alguns estudos dedicados à harmonia vocálica no PB, tais como Alves (2013), Vogeley e Hora (2013); Bisol (2013), dentre outros, porém, ressaltamos que a literatura dedicada a esse tema é bastante vasta.

Segundo Silva (2011, p. 131), a harmonia vocálica é um “fenômeno fonológico em que um ou mais traços de uma vogal se propagam para outros segmentos vocálicos em um domínio, por exemplo, uma palavra”. Para a autora, esse processo opera nas variedades do português afetando, com frequente regularidade, as vogais médias. Assim,

as vogais pretônicas compartilham a mesma propriedade de abertura vocálica da vogal tônica. Se a vogal tônica for média-alta, as vogais pretônicas serão médias-altas, como, por exemplo em: pr[o]f[ess]o[r], p[o]d[e]r[oso], r[e]c[eso]so. Se a vogal tônica for média-baixa, as vogais pretônicas serão médias baixas, como em p[ε]r[ε]r[ε]ca, p[ɔ]r[ɔ]r[ɔ]ca [...]. (Silva, 2011, p. 131).

Ainda de acordo com a estudiosa, em algumas variedades do português, a harmonia vocálica opera entre as vogais altas, como se observa na palavra “coruja” quando pronunciada [ku'ruʒa] e na palavra “perigo” quando pronunciada [pi'rigu].

Conforme Vogeley, Hora e Aguiar (2011, p. 59) esse “é um processo pelo qual as vogais assumem traços de segmentos vizinhos, ou seja, assimilam a altura da vogal alta da sílaba seguinte, como em p[e]pino p[i]pinu, c[o]ruja c[u]ruja”. Bisol (2013) pontua que a harmonia vocálica acontece quando há uma alteração da vogal média pretônica assimilando o traço de altura do segmento seguinte, condicionada pelo gatilho da vogal

alta em posição tônica predominando vogais altas no interior dos vocábulos. No português brasileiro, são bastante produtivos os trabalhos sobre a elevação das vogais médias pretônicas que resultam em efeito de processo fonológico de harmonia vocálica (Callou e Leite, 1991; Alves, 2013; Bisol, 2013; Vogeley e Hora, 2013).

Bisol (2013) utilizou dados de amostra com informantes de Teresina/PI, para ilustrar as variedades do norte/nordeste. A autora explica que o subsistema dessa variedade conta com sete vogais na pretônica e que se evidenciam falares tanto com a média aberta quanto com a fechada, diferente do sul e sudeste em que a neutralização invalida as vogais médias pretônicas abertas, resultando em um subsistema com cinco vogais pretônicas. Dados como esses também são confirmados por Vogeley e Hora (2013, p. 63), os quais afirmam que “o dialeto do Nordeste brasileiro licencia o uso de vogais médias baixas em posição pretônica, ao contrário do sul e sudeste do país”.

O estudo de Bisol (2013) compara os efeitos da harmonia vocálica relacionados à variação das vogais médias pretônicas nas variedades sul/sudeste. O resultado indica a produção do efeito total do processo de harmonia vocálica em tais regiões em decorrência da presença predominante da vogal pretônica média-alta, a qual transforma-se em vogal alta: /e, o/ → [i/u]. Isso ocorre em detrimento à neutralização da vogal média baixa, imperceptível nessas regiões. Nesse comparativo, a análise da variedade do norte/nordeste, por sua vez, devido à presença tanto da média aberta quanto da fechada, produziu efeito de duas formas “harmonia parcial, que privilegia a média fechada e harmonia total que aumenta o domínio da vogal alta, concretizando o processo de harmonização”. (Bisol, 2013, p. 60).

Vogeley e Hora (2013) observaram, no dialeto recifense, com amostras de falas de 18 informantes, sendo 12 crianças e 6 adultos, que as variantes mais produtivas foram as vogais médias baixas ou vogais altas em posição pretônica. Para Vogeley e Hora (2013, 71-72), “a aplicação da regra de alteamento ou elevação foi condicionada, na maioria das vezes, pelo processo de harmonia vocálica, como ocorre em ‘p[e]rigo’ > ‘p[i]rigo’.” Em relação a produção da vogal média baixa, esta foi influenciada por três contextos seguintes: a vogal nasal, a vogal baixa e a média-baixa. Por fim, os poucos casos de pretônica média-alta, que apareceram nesse estudo, foram resultados

também de um processo de harmonia vocálica condicionado pela vogal média alta da sílaba seguinte.

Alves (2013) analisou a produção de 4951 ocorrências de vogais médias pretônicas no dialeto de Belo Horizonte, com dados do corpus do POBH (Magalhães, 2000). A autora classificou esse dialeto como complexo devido à realização tanto da vogal média fechada, identificada para a maioria dos casos, como também da presença da vogal média aberta e da vogal alta, em casos mais específicos. Alves (2013) caracteriza o processo de harmonia vocálica no dialeto de Belo Horizonte a partir da assimilação, pela vogal média pretônica, do traço da vogal alta da sílaba tônica ou na sílaba imediatamente seguinte; e, de outra forma, da assimilação do traço da vogal média aberta ou da vogal baixa em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte, pela vogal pretônica, favorecendo o abaixamento da vogal nessa posição. Com isso, os casos de elevação da vogal média pretônica, anterior e posterior, resultando no processo de harmonia vocálica, acontece pela assimilação do traço [alto] presente em posição tônica. Enquanto que a produção da vogal média aberta, em posição pretônica, resultando em Harmonia Vocálica, acontece devido ao traço [-ATR]. (Alves, 2013).

O fator interessante desses estudos sobre as variações das vogais pretônicas, é que, no PB, mesmo em regiões geográficas próximas, as produções das vogais pretônicas são diversificadas. Enquanto nos estudos de Vogeley e Hora (2013), sobre o dialeto recifense, a pretônica média-alta foi pouco produtiva, realizada apenas em casos específicos, privilegiando a vogal média baixa ou vogal alta; em Alves (2013), o registro da vogal média alta ocorre para a maioria dos casos; já a média baixa e a vogal alta ocorrem em casos específicos. Tais resultados são distintos, inclusive, na análise de Bisol (2013), que identificou na região nordeste (Teresina/Piauí) a maior ocorrência da pretônica média baixa.

Além da importância de trazer pesquisas que caracterizam áreas dialetais em diversas regiões brasileiras, convém trazer estudos que analisaram, em algumas produções textuais, as ocorrências do fenômeno de harmonia vocálica, visto que, a partir disso, o professor poderá compreender melhor essa relação entre o dialeto do aluno e as ocorrências que vão parar nos textos por conta da transferência desses fenômenos da fala para a escrita.

Nessa direção, os diferentes resultados dessas pesquisas, em relação à harmonia vocálica, no PB, mostram que a variação linguística é muito presente no português falado no Brasil. Essa variação está também presente na fala de alunos, nas escolas brasileiras, não sendo raros os escritos não convencionais de palavras que refletem processos de harmonia vocálica nos textos de alunos. Isso é demonstrado, por exemplo, no estudo de Gouveia (2019) que indica realizações como <bunito>; <durmimos>; <pulícia>, entre outras, em produções textuais de estudantes do 6º ano de uma escola estadual de São Paulo. Realizações escritas não convencionais como essas, muitas vezes, constituem um desafio, para o professor. A esse respeito, especialistas alertam sobre a importância de observar os fenômenos linguísticos em sala de aula tanto na fala quanto na escrita. Santos, Tavares e Prado (2021, p. 12) salientam que

[...] observar as relações que se estabelecem entre fonética, fonologia, variação linguística e escrita nas produções textuais de estudantes mostra-se importante para compreender como se dá o processo de construção de conhecimento linguístico desses alunos.

Acreditamos que o conhecimento teórico de fonética e fonologia é importante para o reconhecimento dos processos fonológicos frequentes na oralidade que se encontram na raiz de formas não convencionais presentes na escrita de alunos, permitindo, ao docente, construir uma prática que considere essas reflexões ao lidar com questões ortográficas no texto de seus alunos (Bandeira; Balduino, 2022).

Afinal, as formas não convencionais de escrita podem ser vistas pelo professor bem preparado como uma rica fonte de dados capaz de revelar aspectos do conhecimento que as crianças possuem sobre sua língua materna, o qual se manifesta quando elas produzem suas primeiras tentativas de escrita (Grassi; Miranda, 2008). Percebe-se, com isso, a importância desse trabalho já nos primeiros anos de escola.

Nesse sentido, é preciso um olhar atento na continuação do trabalho de observação dos processos fonológicos em redações de alunos do Ensino Fundamental II, por ser identificado também, como já descrito antes, grande quantidade de desvio de escrita em seus textos como mostrado na coleta de dados da pesquisa de Santos (2016), que encontrou, em uma atividade diagnóstica, muitos

desvios de escrita influenciados pelos processos fonológicos de harmonia vocálica, num total de 191 ocorrências, das quais 75 foram de harmonia entre /e/ e /i/ e 116 de harmonia entre /o/ e /u/, na escrita espontânea de alunos do 7º ano de uma escola pública, na cidade de Codó no Maranhão.

Outro estudo que fundamenta a recorrência de processos fonológicos nas produções textuais de alunos é a pesquisa de Sene (2016), que mostrou a influência da oralidade nos textos de alunos do 6º ano em duas escolas públicas de Uberaba/MG. O corpus foi composto por 70 redações. A pesquisa pretendia identificar, nos textos, o registro de alçamento de vogais médias pretônicas; esse fenômeno apareceu em 45,74% das 540 palavras que continham vogais médias, nessa posição. Várias dessas palavras alçadas resultaram no processo fonológico de Harmonia Vocálica, 'disculpas', 'discubriu', 'curuja', 'cumida', 'curtina encontravam-se nos resultados dessa pesquisa.

A partir da observação de todos esses estudos, é fundamental que o professor valorize a diversidade linguística presente em sala de aula e, mais que isso, seja preparado, desde sua formação, de modo a ter condições de desenvolver ferramentas teóricas necessárias para realizar uma reflexão metalinguística de reconhecimento dos fenômenos linguísticos (Gouveia, 2019). Para isso, o professor precisa promover momentos para mostrar as formas variantes de uma mesma palavra na fala bem como trabalhar as habilidades de consciência fonológica e fonêmica dessas palavras, mostrando ao aluno como elas devem ser grafadas na escrita, realizando, com isso, um trabalho pedagógico preventivo e combativo às formas não convencionais de escrita que vão parar nos textos dos alunos, visto que, nessa modalidade, especialmente em textos formais, como nas redações escolares, deve prevalecer a norma padrão ortográfica. Assim, o processo de aquisição de leitura e escrita será desenvolvido de forma mais efetiva.

## **Metodologia**

Esta pesquisa parte de uma abordagem quali-quantitativa, de cunho bibliográfico e de campo, tendo, ainda, um caráter descritivo e interpretativo dos dados presentes nos quadros e nas falas dos informantes. O estudo foi realizado com

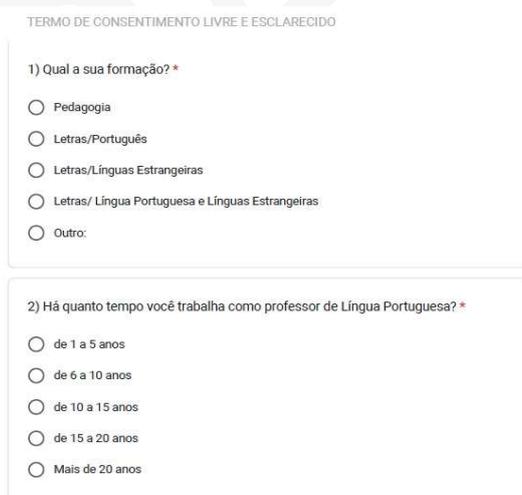
professores. Em razão do período pandêmico, optamos por divulgar os objetivos da pesquisa em um grupo de Whatsapp, o qual é composto por professores que lecionam na rede pública, municipal e estadual, e na rede particular da cidade de Manaus/AM.

A seleção de professores deveria corresponder ao perfil do estudo, ou seja, os docentes deveriam lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, independente se fosse formado em Pedagogia, Letras/Língua Portuguesa, Letras/Língua Inglesa ou Letras/Língua Espanhola. O questionário foi elaborado na plataforma Google Forms e enviado diretamente via aplicativo de mensagem do docente, informante da pesquisa.

Antes da apresentação das perguntas, havia o texto introdutório contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o número do protocolo do projeto previamente aprovado, junto ao Comitê de Ética, do qual faz parte esta pesquisa.

Assim, no período de maio a agosto de 2021, foram distribuídos 50 questionários aos professores de Manaus/AM. Do total, foram retornados 30 questionários preenchidos. Considerando que um dos participantes respondeu duas vezes o questionário, uma de suas respostas foi excluída, totalizando, portanto, 29 questionários válidos para a análise de dados. Os dados coletados foram tabulados e serão apresentados a seguir, após a figura que ilustra parte do questionário de pesquisa, especificamente acerca do perfil do professor.

Figura 01: modelo do questionário



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1) Qual a sua formação? \*

- Pedagogia
- Letras/Português
- Letras/Línguas Estrangeiras
- Letras/ Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras
- Outro:

2) Há quanto tempo você trabalha como professor de Língua Portuguesa? \*

- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- de 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Fonte: **Fonte:** elaboração própria.

## Discussão e análise dos dados

Nesta seção, são apresentados os dados coletados referentes ao perfil do professor, ao contato do docente com as disciplinas de fonética e fonologia e ao reconhecimento e classificação do processo fonológico de harmonia vocálica registrados no texto do aluno.

Quadro 01 – Dados gerais do perfil dos participantes da pesquisa

Informante	Formação	Tempo de atuação	Segmento de atuação	Rede de ensino
001	Letras/Português	De 1 a 5 anos	Ensino Fundamental II	Pública Estadual
002	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Médio	Pública Estadual
003	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental II	Pública Municipal
004	Letras/Português	De 10 a 15 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
005	Letras/Português	Mais de 20 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
006	Letras/Português	De 1 a 5 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
007	Letras/Português	De 10 a 15 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
008	Letras/Português	De 10 a 15 anos	Ensino Fundamental II	Pública Municipal
009	Letras/Português	De 1 a 5 anos	Ensino Fundamental II	Particular
010	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental II Cursinho pré-vestibular/concursos públicos	Particular
011	Letras/Português	De 1 a 5 anos	Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Municipal
012	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
013	Letras/Português	Mais de 20 anos	Ensino Médio	Pública Estadual
014	Letras/Português	Mais de 20 anos	Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II	Pública Municipal
015	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental II	Pública municipal
016	Letras/Língua Estrangeira	De 15 a 20 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
017	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental II	Pública Municipal
018	Letras/Português	De 10 a 15 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Particular
019	Letras/Português	Mais de 20 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
020	Letras/Português	De 10 a 15 anos	Ensino Fundamental II	Pública Estadual
021	Letras/Português	Mais de 20 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
022	Pedagogia	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental I	Pública Municipal

Informante	Formação	Tempo de atuação	Segmento de atuação	Rede de ensino
023	Letras/Português	De 10 a 15 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
024	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
025	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual
026	Letras/Português	De 6 a 10 anos	Ensino Fundamental II Cursinho pré-vestibular/concursos públicos	Pública Estadual
027	Pedagogia	De 15 a 20 anos	Ensino Fundamental I	Pública Municipal
028	Pedagogia	De 1 a 5 anos	Ensino Fundamental I	Pública Municipal
029	Letras/Língua Estrangeira	Mais de 20 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Pública Estadual

**Fonte:** elaboração própria com base no resultado dos questionários aplicados.

Em relação aos dados do quadro 01, de maneira geral, é possível observar que a maioria dos professores (24 docentes, o que corresponde a 82,8% dos respondentes), tem formação em Letras com habilitação em língua portuguesa, ou seja, tem uma atuação profissional coerente com sua formação. No entanto, observamos que 6,9% dos docentes que ministram a disciplina de língua portuguesa tem formação em Letras com habilitação em línguas estrangeiras. Há também 10,3% dos docentes que não tem formação em letras, mas sim em pedagogia.

Dessa forma, vemos que, nesta amostra, parte dos profissionais que ministram a disciplina de língua portuguesa (mais especificamente 17,2% dos respondentes) não tem formação na área de português. Esse é um número baixo, mas que demonstra que existem profissionais sem formação específica em português ministrando aulas de português. É comum, por exemplo, que pedagogos ministrem aulas de português para o Ensino Fundamental I e sejam responsáveis pelo processo de alfabetização, portanto, é importante que esses profissionais também conheçam todos os aspectos da língua em profundidade, incluindo seus aspectos fonéticos e fonológicos.

Foi possível observar, no quadro 01, que a maioria dos respondentes já leciona a disciplina há, pelo menos, 6 anos, ou seja, temos muitos profissionais experientes com relação ao ensino de português, na amostra analisada; isso significa que já têm contato com o ensino de língua portuguesa por um período que os possibilite conhecer as principais dificuldades de aquisição do sistema ortográfico dos alunos quanto à produção da escrita dos seus textos. A maior parte dos profissionais entrevistados atua no ensino fundamental II e no ensino médio. Sabemos que os docentes

normalmente ministram aulas em mais de um segmento, por isso eles mencionaram mais de uma resposta nesta questão.

O quadro 02 organiza as respostas dos professores relacionadas aos conhecimentos de fonética e fonologia ao longo de sua formação. Por problemas técnicos, três questionários não registraram as respostas relativas à pergunta: você já participou de outro curso (minicursos/cursos livres) que tenha abordado conteúdos relacionados à fonética e fonologia do português fora da sua graduação? Se sim, especifique o curso e conteúdos aprendidos.

Quadro 02: Perguntas sobre conhecimentos de fonética e fonologia

Informante	Durante sua graduação, havia alguma disciplina na grade de seu curso em que fossem ministrados conteúdos das áreas de fonética e fonologia?	Você já participou de outro curso (minicursos/cursos livres) que tenha abordado conteúdos relacionados à fonética e fonologia do português fora da sua graduação? Se sim, especifique o curso e conteúdos aprendidos.
001	Sim	Não
002	Sim	Não
003	Sim	Não
004	Sim	Não
005	Sim	Não
006	Sim	Não
007	Sim	Sim, porém não lembro faz um bom tempo
008	Sim	Não
009	Sim	Não
010	Sim	Não
011	Sim	Participo de um grupo de pesquisa sobre fonética e fonologia
012	Sim	Não
013	Sim	Não
014	Sim	Não
015	Sim	Não
016	Sim	Não
017	Não	
018	Sim	Não
019	Sim	
020	Sim	Não participei
021	Sim	Não
022	Não	Não
023	Sim	
024	Sim	Sim, durante a especialização em Docência em Língua Portuguesa
025	Sim	Não
026	Sim	Sim, eventos da Universidade Federal do Amazonas, em que algumas apresentações abordavam alçamento, ou traços da fala manauara, etc.
027	Não	Não
028	Sim	Não
029	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria com base no resultado dos questionários aplicados.

É possível observar, no quadro 02, que dos 29 respondentes da pesquisa, apenas três não estudaram os conteúdos relacionados à fonética e fonologia em sua formação acadêmica: dois professores formados em pedagogia e um professor formado em letras/português. Infelizmente, ainda há pouco espaço para a fonética e a fonologia em cursos de pedagogia, especialmente em currículos mais antigos, por isso é tão importante difundir esses conteúdos entre os pedagogos. No entanto, apenas cinco informantes afirmaram ter tido contato com essas disciplinas em cursos de formação continuada, o que nos alerta para a necessidade de uma maior oferta de cursos de formação continuada que contribua para a difusão desses conhecimentos entre os docentes que atuam na Educação Básica, levando ao professor as pesquisas mais recentes realizadas sobre a fonética e a fonologia do português brasileiro. Também é importante incentivar políticas públicas que possibilitem a participação desses docentes em programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais, como o PROFLETRAS.

A seguir, verificamos o reconhecimento e classificação do processo fonológico de harmonia vocálica. Para identificar o conhecimento dos professores sobre a ocorrência desse fenômeno fonético-fonológico, foi apresentado um fragmento de um texto real de um aluno de 6º ano do ensino fundamental II (Figura 1), que pertence ao banco de textos do Núcleo de Estudos em Fonologia – NEFONO, no qual destacamos as formas não convencionais motivadas pelo processo fonológico de harmonia vocálica: os vocábulos “bonita” (forma não convencional “bunita”) e “coruja” (forma não convencional “curuja”). O professor foi questionado se reconhecia esse tipo de equívoco de escrita e se conseguiria nomear o equívoco tecnicamente, ou seja, se ele usaria o termo “harmonia vocálica”.

Figura 1 - Texto exemplificando harmonia vocálica

foram para trabalhar para as peças. Então lá foram eles com a  
a casa, eles foram construir a casa na floresta, quando eles  
chegaram lá viram uma casa bonita com um jardim lindo,  
eles ficaram muito contentes então eles foram lá, ficaram na  
porta tat, tat tat, quem era a pergunta a moçinha aqui e os  
dois garçinhos responderam o nome do rio. Ela abriu a porta

...quando eles chegaram lá viram uma casa bonita...

1 | Era uma vez uma curujá, sua velha que não  
2 | conseguia mais ouvir a sua o amigo sapo  
3 |

"Era uma vez uma curujá, sua velha"

**Fonte:** Grupo de Pesquisa NEFONO /questionário aplicado aos professores.

Diante desse fragmento textual, os professores foram perguntados: “durante sua atuação como professor de língua portuguesa, você já verificou desvios semelhantes aos destacados nos textos da figura 1? Ao responder essa questão, 100% dos professores entrevistados afirmaram reconhecer desvios de escrita semelhantes.

Em seguida, os professores deveriam responder à questão “em que séries, dentre as que você atua, houve maior ocorrência de desvios semelhantes aos apontados” e eles poderiam assinalar mais de uma resposta. Os professores afirmaram reconhecer desvios semelhantes em todos os anos do ensino fundamental, médio e mesmo em cursos para vestibulares, com destaque para o 6º ano do ensino fundamental, apontado por 65,5% dos respondentes, o que corresponde a 19 docentes.

No 6º ano, inicia-se o Ensino Fundamental II, sendo este um segmento em que lecionam muitos dos professores respondentes desta pesquisa e essa série representa uma mudança de ciclo (saída do Ensino Fundamental I), então, seria natural que neste momento da vida escolar o aluno ainda tivesse casos de escrita não convencional. Todavia, ao passo que o docente segue trabalhando no processo de

letramento e ampliação das competências de leitura e escrita de seus alunos, a tendência é que essa frequência diminua progressivamente.

O Quadro 03 expõe os dados mais importantes desse recorte da pesquisa coletados a partir do questionamento “você conhece algum termo técnico, que tenha estudado na sua graduação ou em outro curso, usado para nomear o que foi considerado desvio no texto ilustrado na figura 1?” e “se sim, qual?”.

Quadro 03 – Conhecimento do termo técnico para o processo de Harmonia Vocálica

Informante	Você conhece algum termo técnico, que tenha estudado em sua graduação ou em outro curso, usado para nomear o que foi considerado desvio no texto?	Se sim, qual?
001	Não	
002	Não	
003	Não	
004	Sim	Assimilação
005	Não	
006	Sim	Disgrafia
007	Sim	Ditongação, Neutralização e Questão de Gerúndio
008	Não lembro	
009	Sim	Não exatamente o termo técnico, mas sei que eles escrevem como pronunciam
010	Não recordo	
011	Sim	Erro gramatical
012	Não	
013	Não lembro	
014	Não	
015	Não	
016	Resposta invalidada	Cuzinhar
017	Não	
018	Não lembro	
019	Sim	Dislexia
020	Sim	Alçamento de vogal
021	Não lembro	
022	Não	
023	Sim	Desvio de alteamento de vogal
024	Não recordo	
025	Não lembro	
026	Sim	Transcrição fonética, ou variação de vogal em sílaba pré ou pós-tônica
027	Não	
028	Sim	Escrita do jeito que fala
029	Não lembro	

Fonte: elaboração própria com base no resultado dos questionários aplicados.

Sobre o conhecimento do termo técnico do processo fonológico, é possível observar que 10 professores foram incisivos em responder que não conheciam termos

técnicos para classificar esse desvio de escrita. Já 8 professores disseram que não lembravam ou não recordavam o nome e, por fim, entre os 10 professores que disseram lembrar de tal termo, nenhum deles citou o termo Harmonia Vocálica, como é possível confirmar no quadro 03. Observamos, assim, que todos desconheciam essa nomenclatura para o fenômeno de harmonia vocálica ilustrado na redação do aluno.

Dessa forma, a partir da observação do quadro 03, identificamos que os termos citados mais interessantes para análise foram a Assimilação; Disgrafia; Dislexia; Ditongação, Neutralização e Questão de Gerúndio; Alçamento de vogal; e Desvio de alteamento de vogal. Analisaremos cada um deles a seguir.

(I 004) “Assimilação”.

A assimilação é um termo aceitável para substituir o termo técnico Harmonia Vocálica, pois o seu conceito remete à assimilação de traços distintivos. De acordo com Seara, Nunes e Lazarotto-Volcão (2011, p.109), a assimilação ocorre “quando os segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho”. Nesse caso, nos registros “bunita” e “curuja”, houve a assimilação do traço de altura da vogal tônica pela vogal pretônica. Com isso, percebe-se que a informante 004 tem conhecimentos de fonologia, pois ela conseguiu associar os registros de desvios de grafia a um processo fonológico que assimila traços distintivos de segmentos vizinhos, nesse caso, o traço de altura da vogal alta da sílaba tônica. Isso é um fator bastante positivo para a docente, pois contribui de maneira significativa tanto para auxiliar o ensino de aquisição da leitura e da escrita quanto para a identificação de hipóteses mais precisas acerca do desvio de grafia nos textos dos alunos.

(I 006) “Disgrafia”.

Essa resposta do informante 006 demonstra desconhecimento de fonologia e de variantes linguísticas que são transferidas da fala para os textos, colocando esse equívoco de escrita como sendo proveniente de um transtorno de aprendizagem. Convém ressaltar que o termo “disgrafia” está relacionado a uma alteração na escrita devido a problemas perceptivo-motores. A Disgrafia é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado

ou à grafia.” (Torres e Fernandez, 2001, p. 127 apud Oliveira e Heil, 2019, p. 01). Portanto, não se pode dizer que um ou dois processos fonológicos isolados podem determinar um caso de disgrafia. Para identificar tal transtorno, é necessário analisar um conjunto de características e ter um auxílio de uma equipe multidisciplinar que possa sinalizar que o aluno possa ser disgráfico.

Continuando a análise dos dados, há respondentes que, por receio em errar a nomenclatura dos processos, se arriscam em classificar com qualquer outro termo os processos fonológicos, como é possível perceber pelas nomenclaturas abaixo em que o informante 007 arriscou citar três termos:

(I 007) “Ditongação, Neutralização e Questão de Gerúndio”

Em relação à resposta do informante 007, dos três termos citados por ele, apenas a Neutralização pode ser aceita como um termo técnico similar ao processo fonológico investigado. Isso ocorre porque observa-se neutralização entre [o] e [u] para a vogal pretônica /o/, como, por exemplo, nos vocábulos ‘bonita’ [bu'nite] e ‘coruja’ [ku'ruʒɐ], fenômeno idêntico ao de Harmonia Vocálica. Porém, ao informar também os termos Ditongação e Questão de Gerúndio, o informante 007 mostrou que não consegue analisar ao certo o processo que ocorre nessas palavras. Entende-se que o respondente se confundiu, visto que não há uma associação dessas palavras à noção de um ditongo, além disso, as palavras citadas não contêm morfemas de gerúndio, portanto, não poderiam se relacionar a um processo de formação de gerúndio. Isso é preocupante porque, ao chutar vários termos, o informante demonstra que desconhece o real significado deles, mas cita-os na tentativa de acertar um termo correto.

(I 019) “Dislexia”

A resposta do informante 019 ilustra mais um caso em que, ao não saber classificar os processos fonológicos, o docente opta por classificá-lo como uma dificuldade neurológica, isto é, dislexia. Conforme Teles (2004, p. 718) “a dislexia existe, é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurológica, caracterizada por dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita”. Ou seja, a dislexia é um problema neurológico que compromete a eficiência na leitura e na

escrita do aluno de tal forma que as palavras se apresentam de forma embaralhadas em sua mente dificultando a aplicação da correta grafia nos seus textos.

Embora a questão da dislexia envolva desvios ortográficos, ela não se relaciona aos ‘erros’ sistemáticos decorrentes de processos fonológicos presentes em produções textuais. Nesse caso, o docente confunde processos fonológicos e ‘Dislexia’, indicando falta de conhecimento de duas questões relevantes no ensino. Isso é prejudicial porque mostra que o professor não está preparado para analisar os erros de grafia nos textos dos alunos, e, ao não levantar hipóteses sobre esses erros, pode não conseguir elaborar atividades pontuais para sanar essa problemática.

(I 020) “Sim, Alçamento de vogal”

O Alçamento de vogal é um termo também chamado de alteamento ou elevação. Monaretto (2013) discorre sobre como acontece o alteamento ou elevação, mostrando que esse processo consiste na projeção da língua à parte superior quando uma vogal pretônica média alta, por exemplo, é realizada como uma vogal alta. Ou seja, é o mesmo que acontece com o processo de Harmonia Vocálica destacado nas formas “curuja” e “bunita”. Nesse caso, a informante 020 soube analisar o registro do processo fonológico no texto do aluno de forma coerente. O importante nesse contexto é o professor saber realizar a análise, formulando hipóteses coerentes a partir da observação da forma não convencional de escrita.

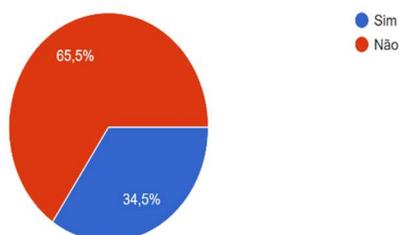
(I 023) “Sim, Desvio de alteamento de vogal. O aluno escreve como fala”.

O termo Desvio de alteamento de vogal foi utilizado como sinônimo de Alteamento de vogal pela informante 023. Como é possível observar, a respondente avaliou corretamente a transformação que ocorreu com os dados demonstrados, indicando que, possivelmente, ela poderá ser capaz de avaliar outros registros de desvios semelhantes em textos diferentes com o mesmo contexto. Interessante observar que alguns respondentes conseguiram citar termos técnicos que são similares ao processo fonológico de harmonia vocálica, como assimilação, neutralização, alteamento e alçamento de vogal. Porém nenhum informante citou o processo de harmonia vocálica; além disso, percebeu-se que é um número reduzido de informantes que se referiram a esses processos fonológicos similares.

Infere-se, a partir disso, que o desconhecimento do termo técnico de processos fonológicos se deva a ausência de estudo sobre esses fenômenos; é como se a maioria não tivesse estudado sobre processos fonológicos na sua graduação, porém os dados mostraram que a maioria dos professores estudou conceitos relacionados à fonética e fonologia; possivelmente há lacunas que impossibilitaram os professores de aprofundar esses conhecimentos. Urge, portanto, uma revisão e reestruturação por parte dos que planejam as matrizes curriculares e as ementas dos cursos superiores que formam professores que vão lidar com a disciplina de língua portuguesa a fim de priorizar as disciplinas que fazem uma ligação direta com a prática pedagógica do professor em sala de aula.

O gráfico abaixo traz questionamento sobre o estudo da Harmonia Vocálica durante a formação do professor de língua portuguesa, ele confirma que a maioria dos professores, 65,5%, não estudou o processo de harmonia vocálica, esses informantes não tiveram contato com esse conhecimento.

16) No seu curso de graduação, você teve algum conteúdo que explicasse o fenômeno linguístico "harmonia vocálica"?  
29 respostas



**Fonte:** Elaboração própria com base no resultado dos questionários aplicados.

Retomando a análise feita anteriormente, esses dados sugerem a importância de relacionar, nos cursos de Letras e de Pedagogia, os conhecimentos de fonética e fonologia com a prática pedagógica. É importante salientar, ainda, que o estudo dos processos fonológicos ajudará o docente a dinamizar a sua prática pedagógica visto que esses processos indicam a natureza da escrita não convencional, possibilitando, com isso, uma intervenção mais pontual para sanar desvios de escrita específicos.

## Considerações Finais

Considerando que o objetivo deste artigo é analisar possíveis lacunas relativas ao conhecimento teórico de fonética e fonologia em sua relação com a escrita na formação de professores de língua portuguesa, especificamente ao reconhecimento do processo fonológico de Harmonia Vocálica, a coleta de dados e a análise e discussão dos resultados foram bastante reveladoras por mostrar diante dessa pesquisa qualitativa um panorama de como o professor se comporta diante dos chamados “erros” de grafia dos alunos. Nesse sentido, a pesquisa ampliou a compreensão do problema investigado, pois a junção da coleta de dados utilizada com a bibliografia encontrada possibilitou uma cosmovisão do problema de como o professor se sente diante dos processos fonológicos que surgem nos textos dos alunos.

Percebeu-se, a partir disso, uma lacuna em relação ao conhecimento do processo fonológico de Harmonia Vocálica por parte dos professores de língua portuguesa. Conseqüentemente, esse fato possivelmente poderá impactar de forma negativa na prática pedagógica docente, pois, caso o docente soubesse reconhecer de fato os processos fonológicos, ele teria melhores condições de verificar quais processos são mais frequentes nos textos dos alunos; buscando, com isso, formas de categorizá-los e propondo estratégias mais adequadas para o desenvolvimento da aquisição da escrita. Além disso, o professor poderia levantar hipóteses sobre as escolhas dos alunos por uma ou outra forma gráfica.

Convém pontuar que o conhecimento acerca dos processos fonológicos ajuda diretamente o professor a identificar a natureza da escrita não convencional registrada nos textos dos alunos evitando, com isso, a classificação do desvio de escrita como sendo causas de dificuldades neurológicas ou perceptivo-motoras. Além disso, possibilita ao professor elaborar atividades estratégicas mais adequadas e até pontual para corrigir aquela grafia provinda de um processo fonológico específico. Permitirá o trabalho pontual de consciência fonológica e fonêmica direcionado ao processo fonológico específico identificado; tornando, com isso, mais estratégico e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Pontua-se que a relação imediata entre desvios ortográficos, dislexia e disgrafia está relacionada, possivelmente, a uma formação acadêmica deficitária em relação a

esses conteúdos, trazendo impactos diretos na prática docente. É importante salientar que a dislexia e a disgrafia são termos que fogem da fronteira de conceitos da fonética e fonologia, não cabendo ao professor de língua portuguesa fazer o diagnóstico desses transtornos.

Esse fato possibilita uma sugestão para que sejam desenvolvidas mais pesquisas voltadas para a identificação das necessidades do professor quanto aos aspectos linguísticos que serão trabalhados em sua prática pedagógica, especialmente em relação à aquisição da escrita, pois foi identificada, no momento da busca de revisão da literatura, a escassez de estudos nos quais o próprio professor se posicionasse diante dos desvios de grafia encontrados nos textos dos alunos e identificasse o termo técnico dos processos fonológicos que emergem frequentemente no espaço de sala de aula.

Nesse sentido, sugere-se, ainda, que sejam desenvolvidas políticas públicas educacionais que contemplem as reais necessidades do conhecimento do graduando de licenciatura, futuro professor de língua portuguesa, no espaço das universidades vinculadas às reais necessidades de sua futura prática pedagógica em sala de aula para que futuras gerações de professores usufruam desse conhecimento; e que haja compensação por parte dessas políticas, por meio de formação continuada, àqueles que já atuam como professores, porém não tiveram acesso, ou tiveram acesso de forma precária, aos conceitos das áreas de Fonética e Fonologia, especialmente de processos fonológicos, a fim de sanar essa lacuna.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Marlúcia Maria. Harmonia vocálica no dialeto de belo horizonte. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 7, n. 9, p. 158-177, 2013.
- BANDEIRA, Manuele.; BALDUINO, Amanda Macedo. Línguas de Contato e Ensino. In: *CONGRESSO FONOLOGIA E ENSINO: DESCOBERTAS E INTERFACES DA ABRALIN, 2022*, (Congresso), Porto Alegre/RS. Minicurso, 2022. Porto Alegre/RG(Minicurso). Porto Alegre, RS, 2022.
- BISOL, Leda. Harmonização vocálica: efeito parcial e total. *Organon*, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 49-61, jan./jun. 2013.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; COUTINHO, Lilian. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. *Organon*, v. 5, n. 18, 1991. p. 71-78.

COSTA, Evelyne Patricia Figueiredo de Sousa.; KELLER, Tatiana. Harmonia vocálica em registros escritos antigos do português. *Fragmentum*, n. 39, p. 41-57, 2013.

DUARTE, Edvirgens Morais de Medeiros. A influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º ano do ensino fundamental–anos finais. 2020. 105 f. Dissertação(de Mestrado), Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, campus IV, Mamanguape/Paraíba, 2020.

FERREIRA, Adriana Alexandra; BUSSE, Sanimar. Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 233-256, 2019.

GRASSI, Luísa Hernandez ; MIRANDA, Ana Ruth Moresco . Um estudo sobre a grafia das vogais pretônicas no português em dados de aquisição da escrita. In: *8º ENCONTRO DO CELSUL*, 2008, `Porto Alegre(Anais) do 8º Encontro do CELSUL. Pelotas: EDUCAT, 2008. v. 1. p. 1-7.

GOUVEIA, Angelly. A produção escrita de alunos imigrantes: percepções acerca do português brasileiro reveladas em textos de estudantes com ascendência boliviana. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MAGALHÃES, J. O. Corpus do POBH (Projeto Português de Belo Horizonte / norma culta). Belo Horizonte: LABFON/FALE/UFMG, 2000.

MELO, Sandra Maria Mendes Souza. Processos fonológicos presentes na escrita: um estudo de caso com alunos do 9º ano de uma escola da rede estadual do Recife. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação, Recife/Pernambuco, 2015.

MONARETTO, V. N. O. O alçamento das vogais médias pretônicas/e/e/o/sem motivação aparente: um estudo em tempo real. *Fragmentum*. Santa Maria, RS. N. 39 (out./dez. 2013), f.18-28, 2013.

OLIVEIRA, Aline Mainardes; HEIL, Lília Schainiuka. DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE A DISGRAFIA. Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais, v. 17, 2019.

SANTOS, Meirydianne Chrystina de Almeida. Harmonia vocálica: uma análise do processo na escrita espontânea de alunos do 7º ano de uma escola pública em Codó–Maranhão. 2016, 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa Profissional de Mestrado em Letras. Universidade Estadual do Piauí, 2016.

SANTOS, Heloísa Helena Ramos; JOSÉ, Henrique Santos Tavares; PRADO, Natália Cristine. O apagamento do rótico em coda silábica na produção escrita de alunos do ensino médio/eja de escolas públicas de porto Velho-Ro. In: Natália Cristine Prado, Ana Carolina Cangemi(Orgs.). Estudos fonéticos e fonológicos: observando fatos linguísticos. Porto Velho, RO: *Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO*, 2021, p.12-42.

- SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCAO, Lazzarotto, Cristiane. *Fonética e Fonologia do português brasileiro: 2o período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- SENE, Marcus Garcia. Alçamento das vogais pretônicas/e/e/o: evidências da modalidade oral no texto escrito. *InterteXto*, v. 9, n. 2, 2016.
- SILVA, Thais Cristófar. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011. 239 p.
- SILVA, Taís Cristófar. *Dicionário de fonética e fonologia*. Colaboradoras Daniela Oliveira Guimarães e Maria Mendes Cantoni. São Paulo: Contexto, 2011, 239p.
- SCHWINDT, Luiz Carlos; COLLISCHONN, Gisela. Harmonia vocálica variável no sistema verbal do português do sul do Brasil. *Organon*, v.18 n. 36 p. 73-81 2004.
- SENE, Marcus Garcia. Alçamento das vogais pretônicas/e/e/o: evidências da modalidade oral no texto escrito. *InterteXto*, v. 9, n. 2, 2016.
- TELES, P. Dislexia: como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, v. 20, n. 6, p. 713-730, 2004.
- VOGELEY, Ana; HORA, Dermeval. Harmonia vocálica no dialeto recifense. *Organon*, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 63-81, jan/jun.2013.
- VOGELEY, Ana Carla; HORA, Demerval; AGUIAR, Marígia Ana de Moura. Aquisição e variação das vogais médias pretônicas. *Revista Diadorim*, v. 8, n. 1, 2012.

# A memetização do eu: uma reflexão sobre identidades/identificações nas redes sociais

*The memetization of the self: a reflection on identities/identifications on social network*

Submetido em: 21/05/2023

Aceito em: 06/08/2023

Maria de Lourdes Rossi Remenche<sup>1</sup>  
Milian Cercal Daldegan<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo promover uma reflexão sobre identidades/identificações nas redes sociais. Para tanto, tomamos como *corpus* de análise um meme, lançado em janeiro de 2020 pela cantora americana Dolly Parton, que foi replicado por milhares de usuários, em suas mais variadas versões. Parte-se do princípio de que o sujeito pós-moderno veste-se de múltiplas identidades, reflexo do fenômeno da globalização, da cibercultura e da fragmentação produzida por esses fenômenos. A análise sustenta-se nas ideias de Hall (2006), Bauman (2005), Rüdiger (2013) e Knobel e Lankshear (2021) e evidencia que o gênero meme constitui-se em prática social para demarcar diferentes identificações.

**Palavras-chave:** Identidade; Cibercultura; Redes sociais; Meme.

**Abstract:** This article aims to promote a reflection on identities/identifications in social networks. To do so, we took as a corpus of analysis a meme, released in January 2020 by the American singer Dolly Parton, which was replicated by thousands of users, in its most varied versions. It starts from the principle that the postmodern subject wears multiple identities, a reflection of the phenomenon of globalization, cyberculture and the fragmentation produced by these phenomena. The analysis is based on the ideas of Hall (2006), Bauman (2005), Rüdiger (2013) and Knobel and Lankshear (2021) shows that the meme genre constitutes a social practice to demarcate different identifications.

**Keywords:** Identity; Cyberculture; Social media; Meme.

## Introdução

Na contemporaneidade, os estudos de linguagem, especialmente na área de Linguística Aplicada, vêm mobilizando reflexões sobre identidade e relações/interações entre os sujeitos nos ambientes digitais. Isso ocorre porque, cada vez mais, as redes sociais são acionadas na vida cotidiana e os sujeitos tendem a construir versões diferentes de si mesmos pela forma como mobilizam mecanismos de identificação

<sup>1</sup> Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UM/PT) e Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Professora Associada do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197033117159924>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-9890>. E-mail: [mremenche@utfpr.edu.br](mailto:mremenche@utfpr.edu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Estudos da Linguagem pelo PPGEL da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Lattes <http://lattes.cnpq.br/2206514809329522>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7140-4673>. E-mail: [miliancdaldegan@gmail.com](mailto:miliancdaldegan@gmail.com)

como, por exemplo, fotos em situações variadas, postagens e compartilhamentos de assuntos de interesse, participação em grupos, curtidas, entre outros. Nessa dinâmica, as subjetividades vão se constituindo no e pelo outro e, nesse movimento, as redes sociais revelam diferentes momentos de identificação.

Nesse sentido, Hall (2006) argumenta que o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em momentos diversos. Para Woodward (2014), as identidades ganham sentido não só pela linguagem, mas também pelos sistemas simbólicos que as representam e podem ser classificadas como relacionais, pois dependem de outras identidades para existir. A pesquisadora afirma que as identidades são marcadas por signos, visto que é possível associar a identidade do sujeito às coisas que ele usa, por exemplo, uma roupa ou um objeto.

Isso ocorre porque os sujeitos não estão inseridos apenas em um universo meramente físico, de fatos concretos, naturais, mas também estão envoltos em suas emoções, ilusões e sonhos, portanto são capazes de criar formas simbólicas, que lhes garantem a existência, como: o mito, a religião, a arte, a história, a ciência e a linguagem. Ernst Cassirer (2012) classificou o homem como um animal simbólico e que se adapta ao mundo por meio da cultura. Para o estudioso, o homem se constitui por meio de um conjunto de discursos ditos sobre si próprio e os incorpora em seu processo de constituição.

Para Cassirer (2012), a principal marca distintiva entre o ser humano e os outros animais é sua capacidade de simbolizar, pois a realidade é única para o sujeito que experimenta o mundo a partir de quem é, ou seja, de sua singularidade, experiência de mundo e repertório cultural. Tal capacidade se revela, por exemplo, por meio dos mitos, das criações artísticas e, na contemporaneidade, na produção de conteúdo nas diferentes redes sociais, pois essa é uma das formas de simbolizar, de produzir sentidos e afetos. Para o filósofo, é por meio dessa habilidade que o sujeito tece a rede simbólica do emaranhado da experiência humana.

Nesse sentido, este artigo busca promover uma reflexão sobre momentos de identificação nas redes sociais, considerando os diferentes aspectos mobilizados nessas representações – vozes, gostos, posicionamentos, histórias e cultura – nas redes sociais, ambientes nos quais as diversas configurações do “eu” convergem.

A forma como o sujeito se relaciona com o mundo exterior e, também, como atua nesse mundo, é resultado de interações simbólicas. Suas ações são carregadas de significados, construídos com base em suas relações e tudo isso acaba sendo ampliado nas/pelas redes sociais das quais ele participa. Isso ocorre porque “A comunicação humana recria, caso a caso, o contexto da informação que está sendo transmitida, conferindo-lhe novos significados” (Rüdiger, 2013, p. 166).

Nessa perspectiva, selecionamos como *corpus* de análise um meme da cantora americana Dolly Parton, postado por ela em 2020, que mostra uma montagem com quatro fotos da cantora, em poses diferentes, representando quatro redes sociais: *Facebook, Instagram, LinkedIn e Tinder*. Essa postagem recebeu, na época, milhares de curtidas e foi compartilhada por inúmeros usuários, que fizeram suas próprias adaptações desse meme.

Para sustentar nosso percurso de reflexão, acionamos discussões sobre identidade (Hall, 2006; Bauman, 2005); cibercultura e redes sociais (Rüdiger, 2013; Recuero, 2014) e meme (Shifman, 2014; Knobel e Lankshear, 2021). Na sequência, apresentamos os resultados da análise do meme #DollyPartonChallenge e algumas de suas variações para, por fim, trazeremos algumas considerações finais.

## **2. Fluidez e descentramento em identificações no espaço-tempo das redes sociais**

A cibercultura, para Rüdiger (2013), pode ser compreendida como uma formação histórica de cunho prático e cotidiano que possui rápida expansão sustentada em redes telemáticas. As tecnologias digitais, nesse cenário, fazem emergir novas e fluidas relações e interações que, por sua vez, geram novas subjetividades, resultado de variações culturais contínuas e da rápida ascensão do digital. “É uma transformação do ambiente, que afeta as estruturas e as relações” (Merzeau, 2009 *apud* Paveau, 2021, p. 27).

A internet e os dispositivos digitais, como aparatos tecnológicos, possibilitam essa comunicação entre os indivíduos, hibridizam as fronteiras culturais, modificam as práticas de representação e a relação com os meios de comunicação, proporcionando informação e conhecimento especializado não só para alguns, mas

para todos. Para Paveau (2021), as ações e os efeitos do digital estão cada vez mais integrados à nossa existência.

Nessa dinâmica, a tecnologia constitui-se em um mecanismo que não só amplia as ações do homem no mundo, ajudando-o a adaptar-se ao meio, como também contribui para o seu desenvolvimento cognitivo. É preciso observar também que as inovações humanas não só favoreceram o avanço tecnológico, como fomentaram grandes movimentos e revoluções na história da humanidade. Nessa perspectiva, Lévy (1999, p. 22) argumenta que o surgimento do ciberespaço “acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas”.

Tal perspectiva relaciona-se ao fato de que o mundo está sempre em constante mudança e os indivíduos também, isto é, pensar identidades demanda considerar o processo e a incompletude dos sujeitos que vão fazendo escolhas, baseados no que querem ou não ser e ter, apostam em gostos e tendências e, até mesmo para se relacionarem com os outros, precisam construir discursos baseados nos contextos em que estão inseridos ou do qual querem fazer parte. Bauman (2005) argumenta que a questão de identidade está mais ligada à “comunidade fundida por ideias”, ou seja, pelo fato de os indivíduos circularem em um mundo diverso e “pluricultural”, unem-se ou atraem-se por comungarem das mesmas ideias em um movimento de identificação.

Esse caráter de mudança constante, de acordo Hall (2006), vem do processo de expansão das culturas pelo processo da globalização. A sociedade tornou-se mais abrangente, descentralizada e, com isso, os indivíduos passam a assumir diferentes papéis nesse mundo globalizado e, principalmente, digital, ocorrendo o que ele chama de “pluralização” de identidades, pois os sujeitos são atravessados por vozes que produzem identificações.

Hall (2006), ao discorrer sobre as “transformações associadas à modernidade” e chegando ao sujeito pós-moderno, descreve três concepções de identidade: o “sujeito do Iluminismo”, indivíduo centrado, dotado de razão, consciência e ação, um ser individual; o “sujeito sociológico”, aquele que já não era dependente de si próprio, mas de sua relação com os outros, refletindo em seus valores, sentidos e símbolos (a cultura); e, finalmente, o “sujeito pós-moderno”, objeto de discussão neste artigo, aquele sem identidade fixa, ao contrário, descentrado e heterogêneo, resultado da

influência das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. No sujeito pós-moderno, a identidade é flexível, mutante e plural, já não é própria do sujeito, nata, mas está em constante transformação, pois “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2006, p. 12).

Na mesma linha, Bauman (2005, p. 91) argumenta que “A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável” na qual o indivíduo torna-se reflexo de suas experiências e escolhas, resultado, em grande parte, de suas relações sociais.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p.13)

A configuração da identidade, segundo Hall (2006), surge também de uma falta de o indivíduo se sentir completo, de ter plenitude, o que o faz buscar os elementos que lhe faltam no exterior, por meio das formas pelas quais imagina ser visto pelos outros. Para Bauman (2005), o indivíduo pode assumir uma determinada identidade de acordo com o momento, e muitas outras surgirão, tudo vai depender de qual lhe caberá melhor e para sua satisfação.

Com a globalização, a expansão e o desenvolvimento das tecnologias digitais, principalmente o avanço da internet e, conseqüentemente, da informação e da comunicação, as práticas interacionais também sofreram alterações e estão em contínua e rápida transformação. Não há fronteiras, muros ou limites, e os modelos sociais, agora também virtuais, são cada vez mais diversos. Para Recuero (2009), uma das mais significativas mudanças que a internet trouxe foi a possibilidade de os indivíduos se expressarem e se socializarem por meio dos aparatos de comunicação mediados pelo computador, deixando “rastros” de suas conexões e visualização das redes sociais.

Para Sibilia (2016), o uso da tecnologia digital constitui-se em um subproduto da grande revolução comunicacional que possibilitou a todos encontrarem todos, em qualquer momento do dia e em qualquer lugar do mundo, ou ainda, participarem de movimentos sociais significativos, isto é, de um conjunto de invenções planejadas que suprem desejos criados pela sociedade do espetáculo. Isso ocorre porque o sujeito está inserido em diferentes ambientes e relaciona-se com um número cada vez maior de pessoas em contextos e locais diversos, resultando em um processo contínuo de ressignificação. Nesses espaços simbólicos distintos, as identidades ou momentos de identificação são construídos e, por meio das redes sociais, são estabelecidos laços afetivos e de representação.

Na era da internet, do digital, as redes sociais estabelecem-se como importantes mecanismos na construção das identidades pessoais, e nesses espaços, por meio de diferentes práticas sociais, sentidos e significações, os sujeitos formatam o seu modo de pensar e agir. Nessa linha, Recuero (2007) argumenta que os atores, ao estabelecerem laços sociais, passam a criar certas estruturas sociais nas quais moldam representações de si – não são os atores propriamente ditos, mas “construções identitárias do ciberespaço”.

As redes sociais digitais, como *Instagram*, *Twitter*, *Facebook*, *Linkedin* e tantas outras, são espaços amplos de construção de subjetividades, onde as pessoas podem mostrar quem são ou quem desejam ser. É um espaço-tempo de pertencimento, de fazer parte de uma determinada comunidade virtual ou se moldar para estar nela, de estar com quem compartilha os mesmos sentimentos, desejos e impressões, ou seja, um espaço-tempo de identificações.

As redes sociais digitais ampliaram os espaços de comunicação e de interação, criando redes de participação que fortaleceram a cibercultura. Indivíduos comuns têm espaço para produzirem conteúdo, serem formadores de opinião, transmitirem imagens e ideias e se engajarem politicamente, pois

Cada meio estimula uma forma de relação social: a mutação oriunda dos meios digitais nos conduz para uma época menos padronizada e mais democrática, porque, com base neles, cada um poderá se desenvolver em função das suas necessidades de informação, de seus hábitos de lazer e de suas próprias iniciativas individuais (Rüdiger, 2013, p. 28).

A rede mundial de computadores, ao interligar as relações sociais, diminuiu as distâncias, borrou fronteiras e estreitou laços, em uma virtualização dos espaços e processos sociais, provocando mudanças culturais. Os indivíduos, ao se relacionarem nesse ambiente virtual, acabaram criando seus próprios mecanismos de identificação dentro desse sistema. Lévy (1996) já discutia essas questões ao afirmar que é virtual toda entidade "desterritorializada", capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e espaços determinados sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. Para ele, o virtual é real e produz efeitos. Embora não se saiba onde, nem quando, a comunicação ocorre por meio de réplicas interpostas nesse "ambiente", que os usuários exploram e atualizam constantemente e onde ocorre a interação.

Assim, os indivíduos, ao se estabelecerem nas redes sociais, usam esses espaços para desenharem suas identidades e, em suas páginas pessoais, é possível perceber esses traços identitários, como nomeia Recuero (2009), em uma "narração do eu". Segundo Doring (2020 *on-line*, *apud* Recuero, 2009, p. 26): "A página pessoal está sempre em construção, pode ser regularmente atualizada para refletir as últimas configurações do 'self'".

Nesses espaços, os sujeitos inicialmente são reconhecidos por seus perfis e essas formas de identificação, muitas vezes, são diferentes em cada ambiente virtual. Nas redes sociais digitais, por exemplo, fotos, comunidades a que pertencem, o que curtem e compartilham ou amigos podem variar de acordo com as características daquela rede, refletindo nos traços identitários dos sujeitos. Nessa discussão, Recuero (2009) defende que os perfis nas redes sociais são pistas do(s) "eu(s)" que pode(m) ser visto(s) pelos demais, em múltiplas identidades.

Algumas práticas de linguagem do ciberespaço, como o gênero discursivo meme, são práticas interacionais relacionadas à construção da identidade dos sujeitos, pois estão ligadas, de certa forma, a valores simbólicos, sociais, culturais e linguísticos e podem ser entendidos como uma forma de capital social. Nessa linha, Recuero (2006, p. 7) esclarece que o capital social "constitui-se em um conjunto de recursos de um determinado grupo, obtido por meio da comunhão dos recursos

individuais, que pode ser usufruído por todos os membros do grupo, e que está baseado na reciprocidade”.

Amplamente utilizados para transmitir ideias, conceitos e opiniões, de forma bem-humorada, os memes são disseminados em grande escala e se espalham rapidamente, por isso mesmo se constituem em um fenômeno social recorrente na internet.

De acordo com Shifman (2014), o termo “meme” passou a ser utilizado por Richard Dawkins, em 1976, para explicar a propagação das produções culturais, que se espalham de pessoa para pessoa por meio de cópia ou imitação – transmissão cultural. Segundo Knobel e Lankshear (2021), Dawkins propôs esse modelo baseado na replicação de ideias, de conhecimento e de outras informações por meio de imitação e transferência. Para esses autores, os usuários da internet empregam a palavra meme para descrever a rápida aceitação e disseminação de uma ideia particular, que pode ser um texto escrito, uma imagem, um vídeo, enfim, qualquer produção cultural. Recuero (2009), na mesma direção, argumenta que meme é o gene da cultura que é transmitido por seus “replicadores”, os indivíduos.

Outro atributo dos memes, de acordo com Shifman (2014), é a intertextualidade, que permite que essas unidades se relacionem umas com as outras, resultando em formas complexas, criativas e surpreendentes. Ainda, segundo a autora, os memes são poderosos agentes da globalização, moldam e refletem as mentalidades sociais gerais, são uma forma de reprodução cultural participativa impulsionada por cópia e imitação, uma prática comum na cultura digital contemporânea e peças essenciais da cultura *pop*. Os usuários têm um papel fundamental na distribuição, tradução e personalização dos memes na internet, o que ela chama de “globalização gerada pelo usuário”.

Knobel e Lankshear (2021) classificam os memes como padrões contagiosos de “informação cultural” que se espalham de mente para mente, transformam mentalidades e fazem surgir formas significativas de comportamento e ações de um grupo social. Por meio deles, são transmitidas frases de efeito, modas de roupas, estilos arquitetônicos, maneiras de fazer as coisas, ícones, estilos musicais, entre outros. Nessa perspectiva, no momento em que um indivíduo cria ou compartilha um meme, não está replicando uma mensagem de forma aleatória, ele está indicando suas preferências ou, ainda, tentando fazer parte de um grupo, ou mesmo pegar

carona em uma tendência, como forma de pertencimento ou afirmação. Como explica Recuero (2006, p. 6), “a publicização das ideias [...] é também uma forma de se construir e de interagir”. Nesse sentido, os memes são informações coletivas e a escolha do que será publicado ou replicado dialoga com os interesses dos sujeitos.

Para Rosaria Conte (2000 *apud* Shifman, 2014), as pessoas não são apenas vetores de transmissão cultural, mas atores desse processo, pois a disseminação de memes está baseada em agentes com poder de decisão. Recuero (2009) complementa afirmando que a propagação dos memes está ligada também à autoridade, isto é, à influência que determinados atores possuem e que impactam na difusão rápida de suas ideias, inclusive pode determinar a amplitude dessa difusão.

### **3. Descentramento e fragmentação em quatro movimentos de identificação: resultados da análise**

Em janeiro de 2020, a cantora americana Dolly Parton, de 74 anos, divulgou em seu Instagram uma montagem com quatro fotos suas, associando cada uma delas a uma rede social digital diferente: *LinkedIn*, *Facebook*, *Instagram* e *Tinder*. A postagem (Figura 1) recebeu mais de 1 milhão de curtidas, viralizou e tornou-se um dos memes mais replicados naquele ano.

Figura 1 - Dolly Parton Challenge



Fonte: Perfil de Dolly Parton no Instagram<sup>3</sup> (2021).

Acompanhada da legenda “Arranje uma mulher que pode fazer tudo<sup>4</sup>”, a colagem traz a cantora usando terninho, em uma imagem mais formal, representando o *LinkedIn*, já que essa plataforma é usada como rede profissional; na imagem para o *Facebook*, ela aparece vestida com um suéter de Natal, retratando uma imagem mais casual e familiar; para o *Instagram*, uma foto produzida, destacando o cenário, com filtro em preto e branco, com ela posando para a câmera. Por fim, Dolly aparece como Coelhinha da *Playboy*, em uma conotação mais sensual, para representar o *Tinder*, rede social utilizada para encontros amorosos e namoros.

A postagem fez tanto sucesso nas redes sociais que muitas versões dessa publicação foram compartilhadas por outros usuários, acompanhadas da *hashtag*<sup>5</sup> #DollyPartonChallenge (Desafio da Dolly Parton), ou apenas #DollyParton (Figura 2), atingindo milhares de utilizações.

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/dollyparton/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/dollyparton/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 2 out. 2021.

<sup>4</sup> Tradução minha de “Get you a woman who can do it all”, legenda da postagem de Dolly Parton.

<sup>5</sup> Trata-se de um termo acompanhado pelo símbolo da cerquilha ou jogo da velha (#), uma espécie de *hiperlink* muito usado nas redes sociais, que direciona o usuário para publicações relacionadas a um tema ou discussão, facilitando também a pesquisa sobre o tópico desejado.

Figura 2 - *Ranking* do uso de *hashtags*



Fonte: Instagram (2021).

Os números associados a essas *hashtags*, e suas inúmeras derivações, constituem indicadores de replicação desse meme, inclusive em escala global, como especifica Shifman (2014) em seus estudos sobre o assunto. A autora explica que os memes de *internet* raramente se mantêm em uma localização geográfica determinada, eles se espalham amplamente e são as práticas e as escolhas dos usuários que determinam esse aspecto de globalização. Mas não se trata de um processo de homogeneização cultural, alerta Shifman (2014), pois surgem versões desses memes que incutem as culturas locais. Nesse sentido, Rüdiger (2013, p. 41) argumenta que a tecnologia estabelece uma relação dialética com algo não técnico, pois a comunicação, na cibercultura, não se desenvolveu apenas em termos funcionais e científicos, visto que “Desde o início, os elementos dessa natureza foram carregados com outros, de cunho mítico, simbólico, imaginário e metafísico, por diferentes grupos sociais”.

A propagação do meme nem sempre retrata a sua ideia original, mudanças e transformações são comuns e frequentes. Para Recuero (2009), pode-se comparar esse fenômeno às mutações genéticas, importantes para a sobrevivência dos memes, já Shifman (2014) afirma que os usuários optam por suas próprias versões de memes na internet.

No caso de #DollyPartonChallenge, versões dessa postagem foram replicadas por inúmeras personalidades, principalmente artísticas, gerando também alto índice de engajamento e compartilhamento. Na figura 3, temos as versões do meme divulgados

nos perfis oficiais do ator e político austro-americano Arnold Schwarzenegger, e da cantora brasileira Anitta, ambos com mais de 1 milhão de curtidas.

Figura 3 - Famosos aderem ao desafio Dolly Parton



Fonte: Perfis de Schwarzenegger e Anitta no Instagram<sup>6</sup> (2021).

Os memes também não dependem de produções ou investimentos comerciais para se propagarem, apenas precisam cair no gosto dos internautas, que vão, ou não, se identificar com a mensagem que está sendo transmitida, tornando essa uma forma natural e gratuita de comunicação. Inclusive, muitas empresas também pegam carona na onda dos memes, adaptando-os para as mensagens que querem divulgar. Para o Desafio Dolly Parton, no Brasil, marcas como Gol Linhas Aéreas e Magazine Luiza, dentre outras, também fizeram suas versões da postagem (Figura 4).

<sup>6</sup> Disponíveis em: <[https://instagram.com/schwarzenegger?utm\\_medium=copy\\_link](https://instagram.com/schwarzenegger?utm_medium=copy_link)> e <[https://instagram.com/anitta?utm\\_medium=copy\\_link](https://instagram.com/anitta?utm_medium=copy_link)>. Acesso em: 2 out. 2021.

Figura 4 - Empresas acompanham o desafio



Fonte: Perfis da Gol Linhas Aéreas e do Magazine Luiza no Instagram<sup>7</sup> (2021).

A alta transmissão desse meme também pode revelar uma autoidentificação dos usuários com a(s) situação(ões) que o gênero revela. Mesmo em seu caráter irônico, próprio dos memes, a principal ideia é comparar as versões de si mesmos que os sujeitos revelam em cada rede social, jogando luzes sobre as diferentes identificações, ou seja, os sujeitos se veem e se mostram para os outros no ciberespaço, refletindo uma multiplicidade de identificações.

Nesse movimento, os sujeitos demarcam identificações que refletem suas escolhas, pois

[...] quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens [...] e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias [...]. (Hall, 2006, p. 75).

<sup>7</sup> Disponíveis em: <[https://instagram.com/voegoloficial?utm\\_medium=copy\\_link](https://instagram.com/voegoloficial?utm_medium=copy_link)> e <[https://instagram.com/magazineluiza?utm\\_medium=copy\\_link](https://instagram.com/magazineluiza?utm_medium=copy_link)>. Acesso em: 2 out. 2021.

Além disso, o simples fato de replicar um meme já demonstra que o usuário deseja expressar-se de alguma forma, ser visto e participar. Como exemplifica Shifman (2014), quando o indivíduo posta um vídeo engraçado no *Facebook*, por exemplo, está distribuindo um item cultural e, ao mesmo tempo, expressando seus sentimentos sobre aquilo, desejando também que outros comentem e continuem replicando. Para a autora, compartilhar conteúdo – ou espalhar memes – é parte fundamental do que os usuários experimentam como esfera digital.

### Considerações finais

A expansão dos espaços sociais e a interação que a cibercultura proporciona interferem diretamente no processo de construção das identidades, pois os indivíduos, em suas conexões com um mundo globalizado e em contato com outros indivíduos, línguas e culturas, experimentam a diminuição das diferenças e singularidades, fazendo que estejam sempre em constante transformação, evidenciando a fragmentação mencionada por Hall (2006).

Os memes podem ser classificados como reflexos de aspectos culturais e desempenham um papel fundamental na participação dos sujeitos no cenário político e globalização cultural (Shifman, 2014). A análise do meme #DollyPartonChallenge evidencia que, nas mídias sociais, os sujeitos assumem diferentes identificações de acordo com o contexto, explicitando não só preferências e características pessoais, como também demarcam posições em relação a determinados grupos ou espaços, buscando reconhecimento e aceitação. Em suma, os resultados da análise empreendida neste artigo revelam que as redes sociais possibilitam uma fluidez identitária, pois os sujeitos assumem versões diferentes de si mesmos a depender do ambiente virtual.

### REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista concedida a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem*: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

- FERNANDES, Rodrigo. LinkedIn, Facebook, Instagram e Tinder: montagem de fotos faz sucesso. *TechTudo*, 2020. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/01/linkedin-facebook-instagram-e-tinder-montagem-de-fotos-faz-sucesso.ghtml>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Lobo. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOFFMAN, Ashley. Dolly Parton Challenge lights up the internet and our lives with 4 versions of everyone's best self. *TIME USA*, California, 24 jan. 2020. Disponível em: <<https://time.com/5770992/dolly-parton-challenge/>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. *Online memes, affinities, and cultural production*. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/328389637>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- NUNES, Elisa A. M.; REMENCHE, Maria de Lourdes R. O riso no combate à desinformação sobre a covid-19: análise do gênero meme. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna*, n. 28, p. 88-106, 2021. Disponível em: <[http://www.letramagna.com/artigos\\_28/05\\_28\\_88\\_106.pdf](http://www.letramagna.com/artigos_28/05_28_88_106.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2021.
- OLIVEIRA, Jéssica. Marcas que aderiram ao #DollyPartonChallenge. *Propmark*, 2020. Disponível em: <<https://propmark.com.br/digital/marcas-que-aderiram-ao-dollypartonchallenge/>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- QUEM é você em cada rede social? Famosos espalham meme surgido com cantora de 74 anos. *G1*, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/01/24/quem-e-voce-em-cada-rede-social-famosos-espalham-meme-surgido-com-cantora-de-74-anos.ghtml>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.
- RECUERO, Raquel. Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na internet. Porto Alegre, *Intexto* (UFRGS), v. 2, n. 15, p. 1-6, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4265>>. Acesso em: 30 set. 2021.
- RIBEIRO, José Carlos S. Múltiplas identidades virtuais: a potencialização das experiências exploratórias do “eu”. Niterói, *Revista Contracampo*, n. 12, p. 171-184, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17393>>. Acesso em: 4 out. 2021.
- RÜDIGER, Francisco. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.
- SHIFMAN, Limor. *Memes in Digital Culture*. Cambridge: MIT Press, 2014.

SIBILIA, Paula. *O show do Eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

RE-UNIR

# O falar e os recursos imagéticos como marca identitária regionalista: um estudo da história em quadrinhos *Vidas Secas*

*Speaking and imaging resources as a regionalist identity mark: a study of the comic book Vidas Secas*

Submetido em: 24/05/2023

Aceito em: 06/08/2023

Alice Pereira Luz<sup>1</sup>

Angélica Regina Gonçalves Bertolazzi<sup>2</sup>

Natália Marques de Jesus<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo pretende mostrar como se mantém a identidade regionalista, na história em quadrinhos *Vidas Secas* (2019) de Eloar Guazzelli e Arnaldo Branco, ao observar que o léxico pode ser um indicador da preservação do estereótipo do retirante sertanejo, assim como a linguagem dos quadrinhos. Para alcançar esse objetivo, definiu-se como objetivos específicos: 1) verificar como a variação linguística afirma a identidade regionalista; 2) observar a diferença existente entre a fala do narrador e a do protagonista Fabiano; e 3) averiguar como os recursos quadrinísticos foram utilizados na construção identitária regionalista. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa descritiva para apresentar as variáveis relativas ao regionalismo e à identidade. A pesquisa explicativa foi usada para apontar como os mecanismos quadrinísticos validam a identidade regionalista. E, por fim, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, a qual abarca a variação linguística (Tarallo, 1986; Bortoni-Ricardo, 2004; Ramos 2006), a identidade (Silva, 2012; Woodward, 2012) e a linguagem autônoma dos quadrinhos (Acevedo, 1990; Ramos, 2010; Cagnin, 2014). Para a análise, foram selecionados três fragmentos da obra que, mediante a linguagem, ratificam a identidade de um grupo, marcada pela desigualdade, injustiça e opressão, enquanto os recursos verbo-visuais situam a cultura e a seca nordestina.

**Palavras-chave:** Variação linguística; Identidade; Linguagem dos quadrinhos.

**Abstract:** This article aims to demonstrate how regionalist identity is maintained in the comic book *Vidas Secas* (2019) by Eloar Guazzelli and Arnaldo Branco, by examining how the lexicon can be an indicator of the stereotype preservation of the sertanejo migrant, as well as the language of comics. To achieve this objective, the following specific goals were defined: 1) to verify how linguistic variation asserts regionalist identity; 2) to observe the difference between the narrator's speech and the protagonist Fabiano's speech; and 3) to investigate how comic book resources were used in constructing regionalist identity. Methodologically, descriptive research was used to present the variables related to regionalism and identity. Exploratory research was conducted to show how comic book mechanisms validate regionalist identity. Finally, bibliographic research was conducted, encompassing linguistic variation (Tarallo, 1986; Bortoni-Ricardo, 2004; Ramos, 2006), identity (Silva, 2012; Woodward, 2012) and the autonomous language of comics (Acevedo, 1990; Ramos, 2010; Cagnin, 2014). For the analysis, three

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0971730187558498>. OrcID: <https://orcid.org/0009-0006-5140-9641>. E-mail: [alicheluz.letas@uel.br](mailto:alicheluz.letas@uel.br)

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5138327716225617>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7154-7017>. E-mail: [angelica.bertolazzi@gmail.com](mailto:angelica.bertolazzi@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4021736515279150>. OrcID: <https://orcid.org/0009-0000-3214-2351>. E-mail: [natalia.mdejesus@gmail.com](mailto:natalia.mdejesus@gmail.com)

excerpts from the work were selected that, through language, reaffirm the identity of a group marked by inequality, injustice and oppression, while the verbal-visual resources situate the culture and the Northeastern drought.

**Keywords:** Linguistic variation; Identity; Language of comics.

## Introdução

O objetivo principal deste trabalho é mostrar como se mantém a identidade regionalista na história em quadrinhos (doravante HQ) *Vidas Secas* (2019)<sup>4</sup> de Eloar Guazzelli e Arnaldo Branco. Como objetivos específicos, pretende-se: 1) verificar como a variação linguística afirma a identidade regionalista; 2) observar a diferença existente entre a fala do narrador e do protagonista Fabiano; e 3) averiguar como os recursos quadrinísticos foram utilizados na construção identitária regionalista.

A HQ *Vidas Secas* (Guazzelli; Branco, 2019) é de uma recriação, feita a partir da linguagem dos quadrinhos, da obra literária *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Ao tratar a HQ como uma “recriação” e não como uma “adaptação literária”, busca-se romper com a ideia preconceituosa de que os quadrinhos são uma subliteratura. Ramos (2010) esclarece que as HQs possuem uma linguagem autônoma formada por recursos próprios, como: as legendas, os balões, as vinhetas, as personagens, o tempo e o espaço.

Esses recursos da linguagem quadrinística contribuem para a construção de sentido de *Vidas Secas* (Guazzelli; Branco, 2019). Nela, narrou-se a história de uma família de retirantes que atravessou o Sertão Nordestino em busca de sobrevivência. Entre os diversos assuntos que podem ser discutidos, a partir da leitura e análise da HQ, destaca-se a preservação da identidade regionalista observada, principalmente, por meio da forma de falar das personagens.

Segundo Tarallo (1986), William Labov foi quem insistiu na relação existente entre língua e sociedade e na possibilidade de sistematizar a variação da língua falada. De acordo com Tarallo (1986, p. 19), “[...] a língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, idéias (*o que*) sem a preocupação de *como* enunciá-los. Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é

---

<sup>4</sup> A recriação em quadrinhos de *Vidas Secas* foi publicada pela primeira vez em 2015. Neste trabalho, foi utilizada a sétima edição da HQ publicada em 2019.

prestado à língua, ao *como* da enunciação”. Em toda comunidade de fala, é comum a variação da língua que, além de ocorrer na fala, ocorre na escrita. Ela varia socialmente, historicamente e geograficamente. As formas em variação são chamadas de variantes. Entre as variantes mencionadas por Tarallo (1986), estão a padrão e a não-padrão. Como será detalhado ao longo deste artigo, a norma padrão, de acordo com uma visão linguística normalizadora, tende a ser classificada como a forma “correta” do uso da língua.

Em *Vidas Secas* (Guazzelli; Branco, 2019), notou-se que o uso da língua é um fator determinante para a construção identitária da personagem Fabiano. A partir do momento em que se considera uma forma de falar como “correta”, a língua adquire a capacidade de fazer as pessoas se sentirem incluídas ou excluídas da sociedade, em função de como falam. As falas de Fabiano são marcadas pelo regionalismo e pela coloquialidade. Na HQ, infere-se que ele sentia-se à margem da sociedade por não utilizar a norma padrão da língua.

O vocabulário utilizado pelo sertanejo expõe a heterogeneidade da língua brasileira. Na HQ, Fabiano representa o povo nordestino e toda sua garra diante de obstáculos como a pobreza e a fome. O Brasil é formado por inúmeras culturas, cada uma com suas particularidades e riquezas. A língua é um elemento fundamental para reconhecer as culturas. Portanto, as variações devem ser preservadas. Partindo desta ideia, este trabalho se faz relevante, pois, por meio dele, pretende-se ressaltar a importância da preservação identitária regionalista e, conseqüentemente, o falar regionalista. Há várias maneiras de se preservar a cultura regionalista. Entre elas, está a exposição de tal cultura nas diversas esferas comunicativas, sendo uma delas as HQs.

## Metodologia

Conforme os objetivos gerais e específicos estabelecidos para esta pesquisa, ela pode ser classificada, segundo Gil (2010), como uma pesquisa descritiva, a qual visa a descrever um determinado assunto, apresentando suas características, conceitos e, em seguida, analisar suas variáveis. Nesse sentido, para a identificação dos recursos quadrinísticos, discussão teórica sobre a variação linguística, o

regionalismo e a identidade, bem como para analisar os trechos da obra, é necessária uma abordagem descritiva.

Aliada à descrição, cabe considerar esta pesquisa também como explicativa, pois além de apontar os elementos da linguagem dos quadrinhos, é preciso esclarecer de que forma tais recursos promovem a caracterização da identidade do protagonista e como ocorre a validação da identidade sertaneja pelos traços regionalistas da personagem. Acerca desse outro tipo de pesquisa, Gil (2010, p. 42) comenta que:

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

Em relação aos procedimentos técnicos de análise realizados, a presente pesquisa é caracterizada como bibliográfica. Esse mesmo autor define que dentro dessa categoria a investigação é desenvolvida com base em materiais já elaborados, sejam eles livros de leitura corrente, sejam de referência (obras literárias, dicionários, etc.), publicações periódicas (revistas e jornais) ou impressos diversos. Portanto, serão utilizados principalmente as seguintes fontes:

- 1) a variação linguística — Bortoni-Ricardo (2004), Camacho (2008);
- 2) as concepções sobre identidade — Silva (2012), Woodward (2012);
- 3) a linguagem dos quadrinhos — Acevedo (1990), Cagnin (2014), Ramos (2010);

Ainda sobre os métodos de coleta das informações, o trabalho é inserido na abordagem qualitativa.

O conhecimento acontece quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos, as estruturas básicas e as essências (invariantes), com base nas manifestações empíricas (variantes). [...] o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido [...]. (Santos Filho; Gamboa, 2013, p. 93).

Dá-se ênfase nos instrumentos que recuperam os significados e os contextos de interpretação de um dado fenômeno. Por envolver subjetividade, o acesso às

informações é possível por meio dos sujeitos que atuam interpretando acontecimentos e construindo os sentidos.

Em relação à coleta de dados, será feita uma escolha por amostragem, de modo que fragmentos<sup>5</sup> da HQ *Vidas Secas* (2019) serão selecionados para análise, tendo em vista a variação linguística observada por meio dos recursos da linguagem dos quadrinhos, bem como a construção identitária regionalista.

Considerando o objetivo principal, este artigo encontra-se organizado em três etapas. Na primeira, tem-se a contextualização sócio-histórica da obra e, ainda, um breve resumo da história. Na segunda, são apresentadas as teorias de variação linguística e identidade que servirão de base para as análises. Na terceira etapa, foram realizadas as análises de três fragmentos da obra a partir dos elementos quadrinísticos e das teorias de identidade e variação linguística. Durante a análise, os recursos dos quadrinhos: vinheta, legenda, balão e planos de visão serão brevemente conceituados. Por fim, apresentou-se as conclusões obtidas por meio da pesquisa.

### **Contextualização sócio-histórica e breve resumo**

*Vidas Secas* foi publicada por Graciliano Ramos em 1938. A obra está inserida na segunda fase do Modernismo brasileiro. Ao longo da narrativa, não é mencionado um tempo específico em que se passam os fatos narrados. No entanto, ao levar-se em consideração o ano de publicação da obra, é possível deduzir que o tempo da narrativa se passe no começo do século XX. Cabe destacar que o período equivalente ao início do século XX até a data de publicação da obra foi marcado pela ocorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), por uma grave crise financeira mundial e pela ameaça do início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ou seja, foi um período conturbado em que diversas pessoas viveram na miséria. Na década de trinta, ocorria, no Brasil, a revolução de 30 que resultou em um golpe de Estado colocando fim à República Velha. Guazzelli e Branco, a partir da linguagem quadrinística, produziram uma recriação de *Vidas Secas*.

---

<sup>5</sup> O uso do termo "fragmento", ao invés da utilização do termo "imagem", visa englobar todos os recursos presentes na linguagem quadrinística, linguagem que não é formada exclusivamente por linguagem imagética.

Na recriação em quadrinhos de *Vidas Secas* (Guazzelli; Branco, 2019), foi narrada a história de uma família de retirantes nordestinos que buscavam sobreviver em meio à pobreza. A família era composta por um casal, Fabiano e Sinha Vitória, seus filhos chamados de "menino mais velho" e "menino mais novo", a cachorra da família (Baleia) e um papagaio. A família andava sem ter um destino certo. A miséria era tanta que o papagaio da família serviu de alimento para eles. Em busca de alimentação e um local que não fosse assolado pela seca, eles residiram, por um tempo, em uma fazenda onde Fabiano trabalhou como vaqueiro. Ele foi humilhado e trapaceado por seu patrão diversas vezes.

A família vivia em condições desumanas. Eles não se sentiam pertencentes à sociedade. Fabiano possuía dificuldade em raciocinar e expressar seus pensamentos de forma clara e organizada. Tal dificuldade fazia com que as pessoas o compreendessem mal, gerando conflitos e mal entendidos nos diálogos estabelecidos entre ele e outras personagens. A dificuldade que Fabiano possuía para se comunicar contribuiu, inclusive, para que, em determinado momento da narrativa, ele fosse preso. Diante de uma nova seca, a família partiu da fazenda e seguiu para a cidade em busca de sobrevivência.

## **Pressupostos teóricos**

### **1. Variação linguística**

Considerando as inúmeras línguas existentes, segundo Camacho (2008), pode-se dizer que qualquer uma delas é constituída por diversas variedades. A diversidade é parte constitutiva do fenômeno linguístico, seja qual for a comunidade. Desse modo, a língua sempre expressa variação, sendo considerada heterogênea e mutável.

As mudanças pelas quais passam as línguas podem ser constatadas não apenas na existência de muitos idiomas (português, francês, alemão, japonês, etc.), mas também na diversidade identificada dentro de uma mesma língua e, até mesmo, do falar de um mesmo indivíduo. A esses diversos modos de falar dentro de qualquer comunidade, deu-se o nome de *diversidade* ou *variação linguística*.

Conforme aponta Camacho (2008), esses diversos repertórios linguísticos de cada comunidade se constroem com base em alguns fatores, como: origem geográfica, idade, sexo, classe social, nível de escolaridade, etc. Tais fatores estão ligados ao caráter sincrônico da língua, foco do presente trabalho. No entanto, ao pensar nas transformações pelas quais passam as línguas ao longo do tempo, tem-se ainda o caráter diacrônico.

Como exemplo, ele cita as mudanças pelas quais passou o pronome *você*. Há muito tempo, as pessoas utilizavam com frequência expressões como: *Vossa Excelência, Vossa Alteza, Vossa Senhoria*. Com o decorrer dos anos, esse vocábulo adquiriu outros formatos, simplificando sua estrutura fonética e passando de *vossa mercê* a *vosmecê*, depois *você*. Existem ainda algumas variantes recorrentes no dialeto caipira brasileiro, como: *vossuncê, vassuncê, mecê, vancê, vacê* e *ocê*.

A fim de entender melhor a variação no português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004, p. 51-63) propõe três linhas chamadas por ela de “contínuos”, as quais são: contínuo de oralidade-letramento, contínuo de urbanização e contínuo de monitoração estilística. Para ela, o contínuo de oralidade-letramento é responsável pelos eventos de letramento, normalmente, mediados pela escrita, e por eventos de oralidade, os quais não são, de modo geral, orientados diretamente pela escrita. Já o “contínuo de urbanização” divide-se em dois tipos de falares: os rurais (aqueles mais isolados tanto por questões geográficas, quanto por falta de meios de comunicação) e os urbanos (mais influenciadas pelo padrão da língua). Entre as variedades rurais isoladas e as urbanas padronizadas, está a área denominada pela autora como “rurbana”. Nela, enquadram-se as pessoas de origem rural que preservam seu repertório linguístico e que sofrem, de alguma forma, influência urbana. Segundo a estudiosa, o contínuo de monitoração estilística identifica, tanto na fala quanto na escrita, o cuidado com as expressões formais da língua, de acordo com a norma culta, bem como avalia a despreocupação com a forma e adaptação ao ambiente e situação de fala. Na medida em que o falante se expressa, observa-se o monitoramento e conseqüentemente constata-se traços contínuos ou descontínuos.

A partir dos pressupostos de Camacho (2008) e Bortoni-Ricardo (2004), torna-se necessária uma reflexão acerca da diversidade linguística que trace o perfil identitário de um grupo. No caso da HQ, a personagem Fabiano sente-se inferiorizada

pela falta de articulação verbal em relação a outros que apresentam, embora às vezes apresente certa desenvoltura com a linguagem.

## 2. Identidade

Neste trabalho, considerou-se que a identidade é formada por meio da diferença, ideia defendida por Silva (2012) e Woodward (2012). Silva (2012, p. 74-76), a identidade e a diferença são formadas mutuamente, uma depende da outra para existir. As pessoas partem do que são para afirmarem o que elas não são. Woodward (2012, p. 7-15) utiliza a guerra entre a Sérvia e a Croácia para explicar que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende da identidade croata para existir e vice-versa. Uma identidade se estabelece a partir da diferença entre ela e outra identidade.

Silva (2012, p. 76-81) salienta que a identidade e a diferença são produtos da linguagem, criadas no meio sociocultural e, assim como a linguagem, elas são maleáveis e marcadas pela indeterminação. Entretanto, elas ainda carregam o poder de definir, por isso, são consideradas atos de poder. A identidade e a diferença são formadas por meio da diferenciação (processo que inclui o poder). Sob essa perspectiva, ocorre, como afirmam (2012, p. 81-84) e Woodward (2012, p. 29), a divisão por oposição binária de grupos (“nós” e “eles”). Essa oposição é criticada pelos autores, já que, por meio dela, sempre haverá a superioridade de um grupo sobre o outro. Nesse caso, uma identidade passa a ser considerada uma norma e detentora do poder. Normalizar significa eleger uma identidade como parâmetro para analisar outras. À identidade considerada superior, são atribuídas características positivas, já às identidades que se diferem dessa, atribuem-se características negativas.

Silva (2012, p. 83) menciona a oposição binária entre as identidades homem e mulher para explicar a normalização. O homem, nesse caso, é visto como a identidade forte, enquanto mulher é apenas aquilo que o homem não é. Como já mencionado, os autores criticam a explicação da formação identitária por meio das oposições binárias. A identidade não existe sem a diferença e as identidades formam-se a partir das diferenças que se estabelece com o outro, isso é certo. No entanto, definir as identidades por meio das oposições binárias significa simplificar as identidades, uma

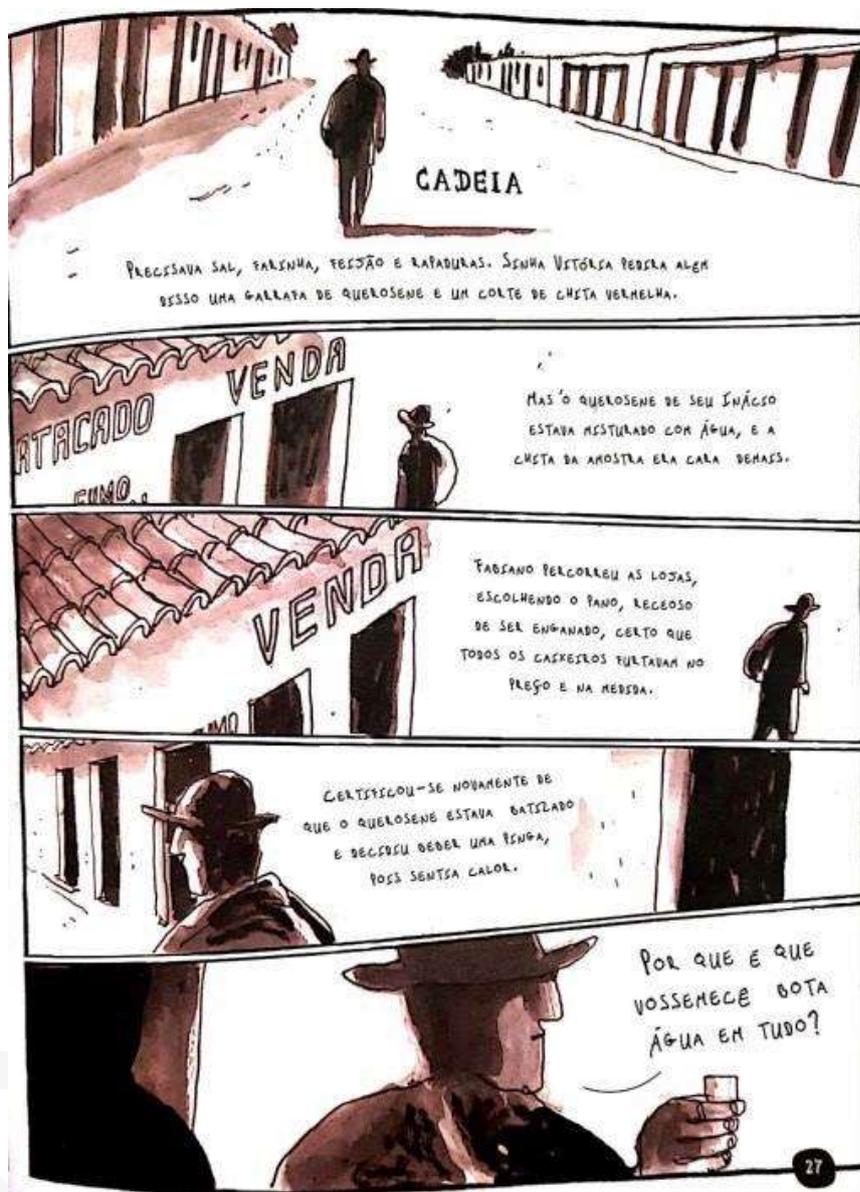
vez que, a identidade considerada inferior sempre será vista unicamente como aquilo que a identidade considerada superior, a norma, não é. Ou seja, as características da identidade inferiorizada serão ignoradas, sofrerão um apagamento. Uma identidade não deve ser tida como norma, visto que não existe uma identidade superior a outra.

Além de serem representadas por meio da linguagem, as identidades são, segundo Woodward (2012, p. 40), representadas por sistemas simbólicos. Os objetos, as condições sociais e materiais de uma pessoa marcam sua identidade. Cada cultura tem suas próprias marcações simbólicas. A autora menciona os alimentos como exemplos de marcações simbólicas, pois muitas culturas são reconhecidas por seus pratos típicos. A bandeira de um país, uniformes e outras vestimentas também são exemplos de marcações simbólicas.

Na HQ *Vidas Secas* (Guazzelli, Branco, 2019), observou-se que a identidade de Fabiano foi construída a partir das diferenças estabelecidas entre ele e outras personagens. Nesse caso, a linguagem utilizada pelo sertanejo se sobressaiu como marca de sua identidade de homem do sertão. Além disso, pode-se observar diversas marcações simbólicas que contribuíram para a construção identitária de Fabiano. Tais constatações serão detalhadas na seção a seguir.

## **Análise**

*Vidas secas* (Guazzelli, Branco, 2019) está dividida em treze capítulos que marcam a trajetória de Fabiano e sua família pelo sertão nordestino.



**Fragmento 1** - Fabiano, o homem do nordeste  
Fonte: Guazzelli e Branco (2019, p. 27).

O fragmento exposto (fragmento 1) equivale à primeira página do capítulo intitulado “Cadeia”. Nas cinco vinhetas (menor unidade de uma narrativa (Ramos, 2010)) que formam o fragmento, aparece o momento em que Fabiano foi até a cidade comprar mantimentos. A legenda foi o principal recurso quadrinístico utilizado para a exposição da voz narrativa.

Segundo Ramos (2010), a legenda geralmente possui formato retangular podendo ser contornada ou não. De acordo com Cagnin (2014), ela comumente aparece na parte superior das vinhetas, mas pode aparecer em qualquer outra parte. Os autores afirmam que, por meio das legendas, expõe-se a voz de um narrador. Na

HQ, observou-se um narrador onisciente, ou seja, a história foi narrada em terceira pessoa por um narrador que conhecia os acontecimentos detalhadamente.

Observou-se que a voz do narrador, exposta na legenda, deixou transparecer traços identitários de Fabiano. Isso ocorreu, pois o narrador mencionou quais mantimentos Fabiano foi comprar na cidade. Os alimentos comprados pela personagem foram: feijão, farinha, sal e a rapadura. Em relação ao último alimento mencionado, é importante destacar sua forte ligação com o nordeste: maior<sup>6</sup> produtor do alimento no Brasil. Nesse caso, pode-se recorrer às ideias de Woodward (2012) sobre marcações simbólicas das identidades para analisar o fragmento.

Como já mencionado, a autora afirma que a identidade de uma pessoa pode ser marcada por símbolos, entre eles, os alimentos. O sal é conhecido por ser um conservante natural para os alimentos. No nordeste, os sertanejos, ainda no período colonial, salgavam as carnes que serviriam de alimento a fim de que elas não estragassem com facilidade. Silva e Souza (2021) mencionam a carne de sol como uma comida típica nordestina preparada por meio do processo de salga.

A comida nordestina brasileira tem como característica à saciedade que dá após a ingestão, pois devido às condições climáticas como a seca do Nordeste, nordestinos criaram mecanismos para manter-se saciados por um longo período, a carne de sol por exemplo, tem seu preparo sem refinamento, feita de carne bovina, com sal e levada para o sol para poder secar (Silva; Souza, 2021, p. 12).

Nota-se que o feijão e a farinha, mencionados no fragmento 1, também são conhecidos por serem alimentos que dão sensação de saciedade à fome das pessoas. Nesse sentido, a necessidade de saciedade pode sugerir uma possível explicação para o grande consumo dos alimentos pelos nordestinos. Além disso, Silva e Souza (2021) relatam que quando “[...] voltamos a atenção para a cozinha nordestina, é possível perceber que sofreu influências indígenas, europeias e africanas, com o uso de grãos, farinhas e feijões”. Tais alimentos estão entre os mais populares do nordeste brasileiro.

---

<sup>6</sup> Informações baseadas em dados expostos no site da Embrapa. Disponível em: <https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/cultivos/cana/pos-producao/rapadura#:~:text=A%20rapadura%20%C3%A9%20fabricada%20a,de%20alimento%20para%20os%20escravos>. Acesso em: 25 jul. 2023.

No fragmento 1, para refrescar-se, Fabiano decidiu tomar uma pinga. Essa bebida era consumida com frequência entre os sertanejos. Além disso, é relevante destacar que a rapadura e a pinga, alimentos citados no fragmento em questão, são derivados da cana-de-açúcar. No período em que a narrativa se passa, por volta de 1930, a região do nordeste destacava-se como uma das maiores produtoras de cana-de-açúcar do Brasil. Além disso, o nordeste é a região brasileira pioneira no cultivo da planta<sup>7</sup>. Ela, conseqüentemente, pode ser classificada como um símbolo identitário daquela região, assim como os alimentos que derivam dela.

Segundo o narrador da HQ, Fabiano também foi comprar querosene na cidade. No nordeste, era comum a utilização de lamparinas acesas com o uso de querosene. Essas lamparinas nordestinas eram conhecidas como candeias. O tecido (chita) que Sinha Vitória pediu para Fabiano comprar também pode ser abordado para a construção identitária do homem. A chita é um dos tecidos mais baratos à venda no mercado têxtil. Sob essa perspectiva, pode-se inferir que Fabiano era uma pessoa pobre. Ele e sua família, muitas vezes, passavam fome, tamanha era a condição de extrema pobreza em que viviam.

A construção da identidade da personagem ocorre ainda à medida que Fabiano é comparado a outras personagens, como os vendedores ou com o próprio narrador da história. Nesse caso, tomou-se como apoio teórico, os estudos realizados por Silva (2012) e Woodward (2012) sobre a identidade ser formada por meio das diferenças.

Nota-se diferenças entre Fabiano e os vendedores no fragmento em questão. Fabiano criticou a desonestidade dos vendedores que tentavam aumentar seus lucros adicionando água à pinga e ao querosene ou ainda cobrando um valor acima da média pelo corte de chita. O sertanejo era desconfiado, honesto e, muitas vezes, ingênuo. O próprio Fabiano, ao longo da narrativa, atribuiu a si tais características. Já os vendedores eram trapaceiros e espertos. Cabe ressaltar que eles, assim como Fabiano, estavam buscando sobreviver em meio à pobreza do sertão. Cada pessoa tentava se esquivar da miséria da forma que lhe convinha.

---

<sup>7</sup> Informações embasadas em dados disponíveis no *site* da UDOP (União Nacional de Bioenergia). Disponível em: <https://www.udop.com.br/noticia/2006/08/10/brasil-a-doce-terra.html>. Acesso em: 25 jul. 2023.

Quanto à identidade de Fabiano, observada por meio das diferenças, ainda constatou-se que ele considerava-se inferior às outras pessoas por não conseguir organizar suas ideias e transmiti-las claramente aos seus interlocutores. A fala destacou-se como o principal elemento a ser considerado na formação da identidade de Fabiano. Suas falas, diferentemente das do narrador que apareceram em legendas, foram expostas por meio dos balões.

De acordo com Acevedo (1990, p. 97) e Ramos (2010, p. 32), os balões são usados, na maioria das vezes, para a exposição de falas e pensamentos. Para Cagnin (2014, p. 149), por meio dos balões, inclui-se o discurso direto na narrativa. A construção da identidade de Fabiano também se dá por meio da diferença existente entre ele e o narrador da HQ. Essa diferença fica perceptível na fala de ambos e auxilia na construção identitária de Fabiano. Notou-se, no fragmento 1, que o narrador fez uso da norma padrão ao narrar a história da família de retirantes. Fabiano, por outro lado, afastou-se de tal norma aderindo ao uso de termos regionalistas em sua fala. O uso do “vossemecê”, por exemplo, presente na última vinheta do fragmento, configura-se como uma contração de “vossa mercê”, um uso informal da fala.



**Fragmento 2** – Entre os domínios da linguagem e da seca  
Fonte: Guazzelli e Branco (2019, p. 79).

A vida de Fabiano e sua família era determinada pela dinâmica da pobreza, da submissão e da injustiça em meio à aridez nordestina. Com base nesse cenário, o fragmento 2, retirado do capítulo “Contas”, aborda a temática da exploração trabalhista e da humilhação, às quais Fabiano era submetido. Sem um salário adequado e endividado, a solução era vender pedaços de porco na cidade. No entanto, deparou-se com outro problema: a cobrança de imposto. Em cinco vinhetas do fragmento, exibiu-se o momento em que o funcionário da prefeitura intercepta

Fabiano. Sob a perspectiva sociolinguística variacionista, observou-se expressões regionais/coloquiais que possibilitam uma visão global do dialeto nordestino.

**Quadro 1** – Coloquialismo regional

EXPRESÕES COLOQUIAIS	SIGNIFICADO
<i>quartos de porco</i>	Pedaços de carne
<i>mangando de mim</i>	Escarnecer ou zombar de alguém
<i>história com o governo</i>	Problemas com o poder público

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Com base na teoria dos contínuos dialetais de Bortoni-Ricardo (2004), percebeu-se, conforme disposição do quadro 1, que os aspectos lexicais presentes na HQ, como *quartos*, *mangando* e *história*, enquadram-se no contínuo das variedades rurais isoladas geográfica e socialmente, cujos falantes são analfabetos ou semi-analfabetos. No curso da leitura, há acesso às informações geográficas e sociais, desse modo, percebeu-se que a opção em manter o léxico regional conserva a essência do texto-fonte de Graciliano Ramos (1938) e promove a compreensão da realidade da língua, que não se limita à dimensão estrutural, em razão de se estender à dimensão social, histórica, geográfica e cultural. Tal fato implica o reconhecimento de que a variedade linguística é constitutiva da identidade de um grupo, em destaque, os retirantes nordestinos, ao considerar a heterogeneidade do uso efetivo e concreto da língua, a qual varia e muda de acordo com a região, à época, o contexto, as experiências e as necessidades do indivíduo e/ou grupo que se expressa.

Ramos (2010, p. 60-61; 2006, 1575-1576), baseando-se em um estudo de Dino Preti, menciona a relevância da caracterização dos níveis de fala/linguagem das personagens. Os registros das variações linguísticas nas HQs analisadas por Preti na década de 1970 mostraram-se inverossímeis às possibilidades de uso da língua, em razão de aspectos sociolinguísticos, como idade, gênero, escolaridade, contexto situacional, posição geográfica e papel social serem desconsiderados. À vista disso, percebeu-se um nivelamento da representação das falas pela norma culta. Na HQ *Vidas Secas* (Guazzelli; Branco, 2019), identificou-se uma mudança em relação ao exposto, pois não foram realizadas interferências nos níveis de fala, oportunizando o

reconhecimento desse dialeto social e regional, o qual delinea a identidade de Fabiano: homem “bruto”, ingênuo, oprimido, submisso e sem voz.

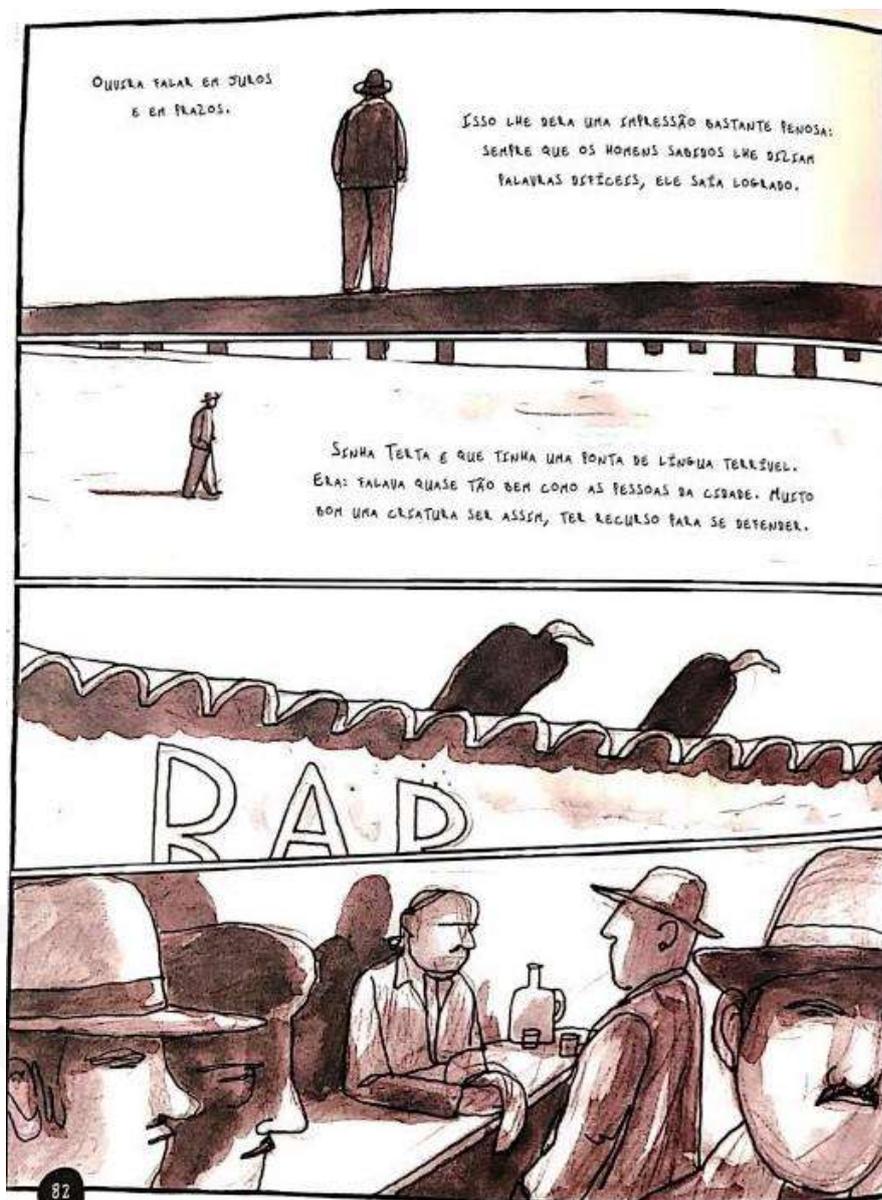
A pouca habilidade de se expressar define Fabiano como um retirante inferiorizado por não conseguir exigir os direitos trabalhistas com o patrão nem argumentar com o cobrador de impostos. No fragmento 2, o discurso direto foi apresentado pelo balão-zero, ou seja, sem o tradicional contorno. Acevedo (1990, p. 101) explica que o balão é constituído por um continente e um conteúdo. O continente equivale ao corpo do balão (usado para expor uma fala ou pensamento) e ao apêndice (usado para indicar de quem é a fala ou o pensamento exposto no corpo). Já o conteúdo trata-se da linguagem (escrita ou imagética) exposta no corpo do balão. Para Ramos (2010, p. 47), tanto o contorno do balão quanto o traçado do apêndice podem adquirir novos significados na representação da fala. Na HQ em questão, esses elementos foram expressivos por suas particularidades e por refletirem as adversidades naturais e sociais. Por consequência, a ausência do corpo do balão e o predomínio do narrador onisciente em formato de legenda foi o mecanismo escolhido para salientar essa falta de articulação verbal. A ausência do corpo do balão também reforça a seca do nordeste.

Os planos de visão se somam ao percurso identitário ao manifestar as diferenças entre as personagens. O “primeiro plano” (dos ombros para cima), o “plano *close-up*” (pormenoriza o rosto) e o “plano médio” (da cintura para cima) detalham a exasperação do cobrador quanto ao modo rudimentar do sertanejo. De acordo com Ramos (2010, p. 136) e Cagnin (2014, p. 106), os planos de visão captam minúcias das personagens pela percepção da aproximação ou do distanciamento.

O rosto do cobrador foi mostrado na íntegra, já o de Fabiano com uma breve indicação do nariz e da boca. Ramos (2010, p.23) cita que “a roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informacional”, sendo assim, essa ausência dos elementos faciais trata-se da representação universal, ou seja, apaga-se a identidade do Fabiano para constituir a identidade de um grupo, no caso, dos retirantes sertanejos cujo valor social é muitas vezes desconsiderado.

Ademais, a cor é uma opção estilística que, segundo Ramos (2010, p. 84) é um conteúdo informacional relevante para a compreensão do texto. Por esse ângulo, constatou-se que a predominância da cor marrom-avermelhada tem sua significância

ao configurar a aridez do solo, incorporar as personagens a esse ambiente e salientar o sofrimento dos retirantes.



**Fragmento 3** – Linguagem como manifestação de poder  
Fonte: Guazzelli e Branco (2019, p. 82).

Ainda dentro do capítulo intitulado “Contas” e dando continuidade às cenas apresentadas no fragmento 2, tem-se essa sequência de vinhetas (fragmento 3) que mostra Fabiano partindo em direção ao bar. Em meio a sua caminhada, nota-se, ao redor da figura da personagem, a presença de duas legendas. Por meio desse recurso, é possível observar o esforço do narrador ao tentar transmitir o sentimento de inferioridade do protagonista em relação à linguagem utilizada por ele.

Ao usar a expressão “impressão bastante penosa” para se referir às emoções da personagem principal, o narrador descreve a sensação de desconforto, aborrecimento e insatisfação que Fabiano sentia em relação à sua própria maneira de falar. Além disso, quando menciona “palavras difíceis”, ele acaba deixando implícito que o vocabulário usado pelo protagonista, ao contrário da linguagem usada pelos “homens sabidos”, constituiria uma linguagem fácil, dotada de termos simples e que seria utilizada por homens menos sábios, tal como Fabiano.

O contato com a linguagem dos homens considerados sábios, na opinião do protagonista, faria com que ele se sentisse agraciado pelas belezas das expressões “difíceis”, as quais não faziam parte de seu vocabulário. Ao longo da HQ, por meio do uso de várias expressões negativas, Fabiano deixa claro seu sentimento de rebaixamento relacionada a sua linguagem.

Conforme visto na vinheta 2, o modo de falar das “pessoas da cidade” além de conferir grandeza e sabedoria, também traria sucesso nos argumentos, uma vez que, tendo conhecimento das palavras, elas conseguiriam exigir seus direitos enquanto trabalhadores e fazer negócios. Assim, nota-se o poder atribuído aos homens pela linguagem utilizada na cidade em detrimento das formas linguísticas utilizadas no meio rural.

### **Considerações finais**

A tríade linguagem, sociedade e cultura é evidenciada pelas personagens no percurso da história. Assim como na obra literária de Graciliano Ramos, a HQ *Vidas Secas* (Guazzelli; Branco, 2019) é um dos espaços em que se encontra o regionalismo nordestino, pois o léxico carrega marcas socioculturais que, além de distingui-lo de outras regiões do Brasil, também retrata a identidade sertaneja.

A identidade de Fabiano é definida pela insuficiência de seu repertório linguístico, o qual institui um sentimento de inferioridade em relação ao patrão e ao cobrador de impostos, incapacitando-o de apropriar-se da voz do narrador. Consequentemente, o retirante era oprimido pelas relações de dominação, exploração, exclusão e humilhação, visto que atos da linguagem são atos de poder.

A adequação dos níveis de fala à “realidade” das personagens na HQ demonstra a relevância da preservação da identidade regionalista, por meio do léxico e dos símbolos característicos da cultura nordestina como objetos, alimentos e bebidas especificamente do Sertão. Além disso, implica na construção identitária pelo viés da diferença.

Por fim, a linguagem autônoma dos quadrinhos sustenta a aridez do ambiente, a qual reflete o espaço ocupado pelo retirante no mundo social, ou seja, à margem da sociedade. A disposição do discurso direto e discurso indireto, a ausência de elementos faciais, a cor, entre outros, apontam para a representação universal, pois não se trata da identidade do Fabiano, mas sim dos “Fabianos” que vivem uma vida sofrida em decorrência da seca.

## REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. *Como fazer história em quadrinhos*. Tradução de Silvio Neves Ferreira. São Paulo: Global Editora, 1990.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O português Brasileiro. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2014.
- CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolinguística – parte II*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina (orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, A. C. Como Encaminhar uma pesquisa. In: *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p.17 a p.29
- GUAZZELLI, Eloar; BRANCO, Arnaldo. *Vidas secas*. [Adaptado da obra de] Graciliano Ramos. 7. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2019.
- MACHADO, Fulvio de Barros Pinheiro. *Brasil, a doce terra*. Araçatuba/SP: UDOP, 2006.
- RAMOS, Paulo. *A linguagem dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.
- RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: um novo objeto de estudos. *Estudos Linguísticos XXXV*, 2006. p. 1574-1583. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/563.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- SAKAI, Rogerio Haruo. *Rapadura*. Brasília, DF: EMBRAPA-SPI, 2022. Disponível em: <https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/cultivos/cana/pos-producao/rapadura#:~:text=A%20rapadura%20%C3%A9%20fabricada%20a,de%20alimento%20para%20os%20escravos>. Acesso em: 2023.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001..

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOUZA, Juliana Borges de; SILVA, Renata Claudino Fernandes da. Se o baião é bom sozinho, que dirá baião de dois”: Análise sobre a comida na Feira de Tradições Nordestina - RJ. *In*: Elis Regina Barbosa Angelo (Org.). *III Congresso Internacional e Interdisciplinar em Patrimônio Cultural: Experiências de Gestão e Educação em Patrimônio*. Porto, Portugal: Cravo, 2021. Disponível em: [https://www.ciipc2020.rj.anpuh.org/resources/anais/13/ciipc2020/1624055446\\_ARQ\\_UIVO\\_2bda2983b200edcba172ef8b23830428.pdf](https://www.ciipc2020.rj.anpuh.org/resources/anais/13/ciipc2020/1624055446_ARQ_UIVO_2bda2983b200edcba172ef8b23830428.pdf). Acesso em: 25 jul. 2023.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

# O agir docente (re)configurado para um objeto de ensino da língua inglesa em tempos de pandemia

*The teacher action (re)configured for an English language teaching object in times of pandemic*

Submetido em: 01/06/2023

Aceito em: 20/08/2023

Marcelo Sabino Luiz<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo analisa o impacto da pandemia de COVID-19 no trabalho docente, em particular no contexto do ensino remoto. Os desafios e obstáculos enfrentados por professores, alunos e profissionais da educação devido às medidas de isolamento social são abordados, assim como as mudanças pedagógicas exigidas nesse período. A pesquisa visa compreender como os professores adaptaram suas práticas e encontraram soluções criativas para manter o processo de ensino e aprendizagem. A partir de dados empíricos coletados de uma aula de língua inglesa em um contexto remoto, os gestos didáticos do professor são analisados com base na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade. Os resultados revelam que os professores enfrentaram desafios ao adaptar suas práticas pedagógicas ao ensino remoto. Apesar das condições adversas de trabalho, eles utilizaram recursos tecnológicos, desenvolveram materiais didáticos adaptados e promoveram interações virtuais para envolver os alunos. A reflexão sobre o trabalho docente durante a pandemia mostra que os gestos profissionais realizados pelo professor impactaram sua atividade profissional. As conclusões do estudo destacam o quão crucial é reconfigurar o trabalho docente para promover uma educação de qualidade em contextos desafiadores.

**Palavras-Chave:** COVID-19; trabalho docente; ensino remoto; clínica da atividade; gestos didáticos.

**Abstract:** This study examines the impact of the covid-19 pandemic on teaching work, particularly in the context of remote education. the challenges and obstacles faced by teachers, students, and education professionals due to social isolation measures are addressed, as well as the pedagogical changes demanded during this period. the research aims to understand how teachers adapted their practices and found creative solutions to maintain the teaching and learning process. drawing on empirical data collected from a remote english language class, the teacher's instructional gestures are analyzed based on activity clinic and activity ergonomics. the results reveal that teachers faced challenges in adapting their pedagogical practices to remote teaching. despite adverse working conditions, they utilized technological resources, developed adapted teaching materials, and fostered virtual interactions to engage students. reflecting on teaching work during the pandemic demonstrates that the professional gestures performed by teachers influenced their professional activity. the study's findings underscore the crucial need to reconfigure teaching work in order to promote quality education in challenging contexts.

**Keywords:** COVID-19; teaching work; remote education; activity clinic; instructional gestures.

## Introdução

Devido à propagação global do *COVID-19* e às políticas de distanciamento social, professores, alunos, familiares, gestores e profissionais da educação em geral

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de São José do Rio Preto - SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6117330885711427>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-8398-8522>. E-mail: marcelo.sabino@unesp.br

enfrentaram inúmeros desafios e obstáculos para manter os laços que compõem o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O contexto de isolamento social, decorrente das medidas de contenção do vírus SARS-CoV-2, trouxe consigo novos paradigmas para o sistema educacional e para as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, exigindo mudanças pedagógicas significativas, especialmente por parte dos professores.

No Brasil, o sistema educacional foi particularmente impactado após a portaria nº 345, de 18/03/2020, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que autorizou a reorganização do Calendário Escolar e a substituição das atividades pedagógicas presenciais por aulas em dispositivos digitais a partir de ambientes remotos. Em decorrência disso, as medidas educacionais estabelecidas pelas esferas federal, estadual e municipal para mitigar as consequências do período pandêmico, trouxeram várias transformações significativas que afetaram as situações de trabalho dos professores, especialmente em relação ao conjunto de competências profissionais (ou seu *métier*).

Conforme apontado por Abumalloh et al. (2021), a voraz propagação do COVID-19 levou ao fechamento abrupto de instituições educacionais e, diante desse cenário, emergiram as plataformas de ensino online que serviram como ferramentas âncoras para coordenar o processo de aprendizado dos alunos; tão logo, esses sistemas de ensino remoto, também conhecidos como *e-learning*, não apenas se constituíram como uma importante medida sanitária, mas também recursos catalisadores na destemida busca por soluções emergenciais, visando preencher as lacunas do processo de ensino-aprendizagem durante a turbulência pandêmica. Para Abumalloh et al. (2021), as tecnologias digitais se mostraram como fortes aliadas nesse contexto, acarretando uma mudança de paradigma nas interações entre professor-aluno e família-escola.

No que concerne à relação família-escola, a pandemia de COVID-19 evidenciou que, embora seja viável oferecer a maior parte da educação na modalidade remota, entretanto, a transição rápida e integral para a aprendizagem online impôs um estresse significativo aos estudantes e seus familiares (Abumalloh et al., 2021). No que tange ao trabalho do professor e à organização escolar, esses foram os mais impactados durante a crise sanitária global (Oliveira; Júnior, 2020), demandando

esforços ampliados, que incluem: o desenvolvimento de abordagens heterogêneas para a reorganização dos currículos escolares, a adoção de tecnologias para as atividades laborais e uma reconfiguração da profissão docente diante dos desafios do ambiente digital.

Como reforçam dados de um questionário aplicado por Oliveira e Júnior (2020) a 15.654 professores, foram ressaltados aspectos inquietantes, como (i) a carência de acesso e apoio tecnológico tanto para os profissionais quanto para os estudantes - se acentuando ainda mais quando se considera a situação vulnerável de diversas famílias -, (ii) a familiaridade limitada dos professores com o ambiente virtual e (iii) a ausência de preparação prévia para o uso de tecnologias no contexto do trabalho remoto.

Nesse íterim, os professores se depararam com vários desafios e adaptaram os métodos de ensino devido às urgências da educação remota. A ausência de um planejamento sólido que promovesse a inclusão e abarcasse estratégias de capacitação para a atuação em um contexto pandêmico levou à precarização das condições de trabalho docente (Barros et al., 2021). Apesar das dificuldades inerentes, os educadores demonstraram engajamento ao utilizar recursos tecnológicos, materiais adaptados e interações virtuais para manter um ensino ativo e envolvente para os alunos, e isso reflete o quão resilientes e compromissados eles estavam em proporcionar um aprendizado significativo mesmo em situações desafiadoras.

Considerando a complexidade das situações didáticas enfrentadas pelos professores durante a pandemia de *COVID-19*, neste artigo adotamos uma visão de ensino como trabalho (Machado, 2005; 2007). Isso significa que o ensino é concebido como uma atividade na qual o sujeito (professor) atua de forma subjetiva sobre os objetos e em relação aos outros atores envolvidos. O trabalho de ensino é manifestado por meio dos gestos realizados pelo professor em sua prática profissional, sendo esses gestos condicionados e relacionados à sua história de vida, à instituição educacional, à clientela, ao seu repertório profissional, às ferramentas pedagógicas utilizadas, aos programas e prescrições oficiais, bem como às políticas educacionais vigentes, entre outros fatores (Saujat, 2004, p. 29).

Nessa perspectiva, consideramos o trabalho de ensinar como uma atividade que produz efeitos tanto nos objetos a serem ensinados quanto no próprio professor.

Os gestos profissionais realizados ou não realizados têm impacto sobre si mesmo, influenciando a transformação de seus conhecimentos e valores profissionais (Saujaut, 2004, p. 29).

Neste estudo, buscamos realizar reflexões sobre o trabalho do professor com base em dados empíricos coletados de uma aula de língua inglesa conduzida em um contexto remoto. Nosso objetivo é interpretar as situações de trabalho vivenciadas pelo professor. Para isso, analisamos os gestos realizados por ele em uma escola particular de idiomas situada no interior do Estado de São Paulo, observando os diversos obstáculos enfrentados na implementação dos dispositivos didáticos.

A perspectiva de análise baseia-se nos aportes teóricos das psicologias do trabalho, nomeadamente a Clínica da Atividade (Clot, 2007), a Ergonomia da Atividade (Amigues, 2003, 2004; Saujaut, 2004) e na análise dos gestos didáticos do professor (Silva, 2013). Dessa forma, adotamos a concepção do trabalho docente como um conjunto de ações situadas dentro de um contexto específico, influenciado pelas circunstâncias sociais, históricas e locais, em que os gestos utilizados estão em constante diálogo com outros participantes do processo.

As reflexões que serão aqui apresentadas tiveram origem durante a participação na disciplina de Formação de Professores de Línguas no ano de 2020. Essa disciplina ocorreu durante o contexto da pandemia e foi resultado da colaboração entre duas universidades parceiras: o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP - São José do Rio Preto) e a *Université de Genève* (UNIGE), na Suíça.

### **O conceito de real da atividade e subjetividade**

O conceito de trabalho e de atividade profissional tem sido, desde a década de 80, reapropriado pelas novas abordagens de Yves Clot e colaboradores no *Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)*, em Paris, onde é responsável pelo *Laboratoire de Psychologie de Travail*.

Com raízes nas mesmas perspectivas e aspirações teóricas do italiano Ivar Oddone – que em 1970, durante seminários com trabalhadores da *FIAT* em Turim, enfocou as ações dos operários nas análises psicológicas do trabalho –, o psicólogo

francês Yves Clot desenvolve uma abordagem clínica do trabalho que visa “[...] transformar a psicologia do trabalho em psicologia dos trabalhadores” (Machado, 2005, p. 157). Embasado nessa visão e na Psicologia Sócio-Histórica de teóricos como Vygotski, Leontiev e Luria, além das perspectivas discursivas de Bakhtin, Clot a utiliza como base teórica e metodológica para a reabilitação das funções psíquicas dos grupos de trabalhadores. Em outras palavras, em vez de se concentrar apenas nos aspectos relacionados ao ambiente de trabalho em si, a ideia é direcionar a atenção para os indivíduos que desempenham o trabalho, ou seja, os trabalhadores.

A função psíquica do trabalho, segundo Clot (2007), é “[...] a capacidade de realizar coisas úteis, de estabelecer e manter engajamentos, de prever com outros e para outros algo que não tem diretamente vínculo consigo” (p. 73). O trabalho teria para o autor, portanto, uma diferenciação em relação às outras atividades psicológicas. Na perspectiva histórico-psicológica da qual o autor toma em relação ao trabalho, o desenvolvimento das atividades dos sujeitos nunca seria, uma vez, realizações atemporais e predefinidas fora das situações do vivido, uma vez que refere para uma atividade com dupla dimensão subjetiva, ou seja, a ação se volta para o desenvolvimento do próprio sujeito e, ao mesmo tempo, para os outros com quem e para quem se realiza o trabalho. Além disso, a situação vivenciada não é somente dirigida pela conduta do sujeito ou dirigida através do objeto da tarefa, é também dirigida para os outros (Clot, 2007, p. 98).

O quadro da tradição teórica e metodológica da Clínica da Atividade, como proposta por Clot (2007), funda-se, embora com contrapontos, nos modelos franceses da psicologia clássica (Psicodinâmica) e nos modelos da ergologia (Ergonomia da Atividade: Pacaud, Lahy, Faverge, Leplat, Wisner, Le Guillant). No que diz respeito à ergonomia da atividade, Clot (2010) ressalta que essa se volta internamente à compreensão das tarefas prescritas e o seu desenvolvimento nas realidades do trabalho, não se preocupando, como psicologia clássica, a princípio, com as verbalizações e os modos de subjetivação dos trabalhadores.

Segundo Clot (2010), enquanto a psicologia clássica concentra-se na subjetividade do sujeito da ação, diferenciando-se assim dos métodos da Clínica da Atividade. Esta última, por sua abordagem dialética, surge com o objetivo de superar a dicotomia entre atividade e subjetividade. Em outras palavras, busca evitar tanto

uma atividade desprovida de subjetividade quanto uma subjetividade sem atividade (Clot, 2007, p. 226-227).

Deste modo, a clínica desenvolvida por Clot convida-nos a compreender o diálogo no interior do trabalho humano como largo campo da coletividade e de realizações laborativas e, principalmente, de espaço das afetividades das atividades profissionais. Tal abordagem destaca a necessidade de evidenciar as vozes dos trabalhadores no curso da ação (o dito, bem como o não dito), considerando as relações variáveis do trabalho, tais que se dão entre as atividades prescritas, as atividades realizadas e a insurgência do *real da atividade*.

No que refere às noções de trabalho, de acordo com Clot (2007), podemos considerá-lo enquanto três dimensões, tais quais apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - **As dimensões do trabalho**

Prescrito	Realizado	Real da atividade
A tarefa prescrita ao trabalhador, ou seja, prescrições institucionais, disciplinares e normas (formais ou informais) que determinam o agir e organizam o trabalho, tais como documentos e instruções de instâncias superiores que orientam os comportamentos e as atividades profissionais.	“A atividade realizada é o que se pode ver, se pode observar e se pode descrever” (Clot, 2010, p. 226).	“Aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente” (Clot, 2007, p. 133).

Fonte: quadro nosso adaptado de Clot (2007, 2010)

Em direção para o real da atividade (quadro 1), a Clínica da Atividade concede “[...] lugar central às realidades materiais e simbólicas do mundo exterior” do trabalho (Clot, 2007, p. 93), uma vez que quer dar conta de significar as ações não visíveis e as capacidades do poder de agir dos trabalhadores. Leva em conta que o real

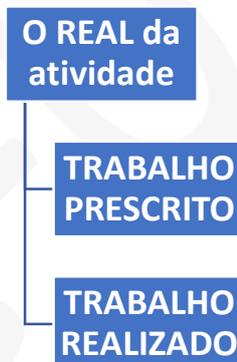
não é identificável com as condições externas da atividade psicológica. O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas. Não se trata de um ambiente, mas de um meio de ação delimitado pelas iniciativas que o sujeito toma, só ou com outros, em condições que nem por isso são fixadas

por ele. O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculos ao, seu desenvolvimento (Clot, 2007, p. 93).

Em síntese, conclui-se que é na dinâmica da execução do trabalho que as diversas dimensões da ação se revelam. Segundo Clot (2007), o real da atividade ocupa uma terceira camada social superior as demais, manifestando-se no nível oculto das ações. O cerne da ação é forjado pela subjetividade das situações vivenciadas pelo trabalhador em seu local de serviço, sendo a partir delas que surgem as situações e os obstáculos da vida profissional.

Na figura que se segue tentamos representar a intersecção das dimensões do agir profissional da forma que melhor a compreendemos.

Figura 1 - Real da atividade



Fonte: próprio autor

A subjetividade se revela como o aspecto real resultante da transformação do que foi feito em relação à tarefa prescrita e à atividade efetivamente realizada. O real da ação assume sua forma na dimensão do inobservável e não objetivo das tarefas prescritas. Em outras palavras, o real se manifesta por meio de múltiplas realizações que estão enraizadas nas práticas laborais vivenciadas, as quais foram tanto transformadas quanto não transformadas pelo trabalhador. O real da atividade serve ao constante devir das interpretações das dimensões subjetivas, pois “[...] o real do trabalho não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social” (Dejours, 2004, p. 31).

Para a Clínica da Atividade, é importante considerar o real como a unidade de interseção entre a objetividade e a subjetividade do trabalho, tendo um impacto significativo sobre o trabalho coletivo, tanto o prescrito quanto o realizado. Esse real é visto como um reservatório de múltiplas possibilidades e, nas palavras de Clot (2007), ele está constantemente "transbordando".

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutra lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha [...]. Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra-atividades – devem ser incluídas na análise (Clot, 2007, p. 103-104).

Do exposto até aqui, é possível concluir que a atividade se assemelha à vontade humana de buscar a transformação de si mesmo e modificar a situação de trabalho que se impõe ao trabalhador. De todo modo, essa transformação só se faz pelo despertar da subjetividade do indivíduo e da coletividade de trabalhadores.

Enquanto a tarefa prescrita é instrução dada ao trabalhador de modo a atingir o ideal estabelecido na organização do trabalho, o real da atividade não pode ser avaliado ou preestabelecido de antemão; uma vez que é no vivido e através da experiência situada que a subjetividade se desenvolve e nela o poder de ação dos trabalhadores.

Para Clínica da Atividade, portanto, a subjetividade tem fator central para a compreensão do trabalho humano. Não há atividade sem subjetividade, uma vez que o agir do sujeito é intrínseco as suas necessidades e intenções. O agir subjetivo que aqui se trata jamais pode ser entendido como uma forma de individualismo, para Clot (2010), trata-se de uma ação que é coletiva e intersubjetiva, segundo a qual Dejours (2004) supõe “[...] que cada trabalhador, individualmente, se envolva no debate coletivo para nele dar testemunho de sua experiência, esforçando-se para tornar

visíveis e inteligíveis suas contribuições, seu saber-fazer, suas habilidades, seus modos operatórios” (p. 32).

### **Gêneros sociais, estilos e gestos profissionais**

Considerando as diversas interpretações atuais sobre o trabalho do professor e o ato de ensinar em um contexto de pandemia da COVID-19, é importante reconhecer que ensinar envolve a criação de meios adequados para a aprendizagem,

que possibilitem aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (Machado, 2007, p. 93).

Como ressalta a autora, a organização do trabalho educacional pelo professor envolve a mobilização de uma série de gêneros próprios da atividade profissional. Inclui efetivamente conhecer a realidade para transformar, criar, contextualizar os gêneros profissionais (livros, materiais didáticos, prescrições, planos de ensino, projetos, atividades de ensino etc.), de acordo com as exigências das situações locais de trabalho.

Machado (2007) destaca que entre o conjunto de competências profissionais que o professor deve e precisa desenvolver ao longo da vida, uma delas é da capacidade de organizar o trabalho, apropriando-se de “modelos de agir” no sentido de saber-fazer e saber-realizar. Nesta perspectiva, compreende a profissão docente não como um objeto definido a priori ou que possa ser diretamente compreendido por sua operação, mas situada no seio de um quadro social e histórico complexo (Amigues, 2003).

Se o ofício da profissão docente não é algo que possa a ser dado a priori, assim se define como atividade a qual o sujeito da ação tem que “[...] reelaborar conjuntamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades e recursos” (Machado, 2007, p. 93).

Neste entendimento, a atividade do professor não se reduziria a ação didática apenas, levaria em conta também o processo cultural e temporal do processo de aprendizagem. Por sua vez, a eficácia da aprendizagem se verificaria globalmente na adaptação dos instrumentos didáticos ao contexto e dependeria da dinamicidade dos gestos profissionais do professor diante dos alunos, visto que o aprendizado se realiza ao longo prazo e é orientada tanto do ponto de vista da sistematização das atividades de ensino implementadas, quanto do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos. (Amigues, 2003).

Clot (2007) destaca a distinção entre "gêneros" e "estilos profissionais", enfatizando as formas coletivas de ação em contraste com as formas individuais. Conforme salientado pelo teórico, os gêneros da atividade representam "o social estando em nós" (Clot, 2011, p. 77). Esses gêneros são o sistema de instrumentos, técnicas, práticas e preestabelecidos que um coletivo social constrói a partir das tarefas prescritas em uma determinada situação real. Esses gêneros visam estabelecer em comum os meios para organizar o trabalho e compartilhar as responsabilidades e obrigações. Em outra direção, os estilos profissionais seriam os gestos deste movimento de internalização dos gêneros sociais do trabalho, mediante ao qual "[...] esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas" (Clot, 2007, p. 50) em favor da estilização das práticas laborais e o seu desenvolvimento pessoal. Significa afirmar que é a atividade subjetiva e individual de cada ser profissional, ou seja, aquilo que ele prescreve para si, para disciplinarizar-se, ou melhor dizendo para organizar o seu trabalho.

Neste sentido, pensar sobre o trabalho do professor nos faz defini-lo submetido a um contexto amplo, determinado pelos sistemas político-educacional, institucional e didático-pedagógico, de tal forma que envolve as:

- prescrições oficiais (são as legislações educacionais comuns a todos os trabalhadores e que afetam todos os demais sistemas);
- prescrições institucionais (as normas construídas por cada instituição de ensino – a escola - e na qual o professor deve seguir);
- prescrições do ofício (o contrato didático-pedagógico que o professor elabora para si e para a turma no processo de ensino-aprendizagem).

A tríplice proposta por Machado (2007) nos revela que o trabalho do professor constitui de uma série de variáveis que visa repensar o processo do trabalho: os *objetos/meios* (os conteúdos disciplinares a serem adaptados de modo a atingir a eficácia no desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos), o *agir profissional* e as influências ‘do outro’ (alunos, pais, colegas de trabalho, a direção e outros) na tarefa do trabalho. Para a autora, na atividade do professor a apropriação de artefatos do contexto sócio-histórico particular que, nas atividades do trabalho são os instrumentos materiais, acabam por se transformar em instrumentos didáticos, quando o professor se apropria delas como ferramentas para o seu agir.

De acordo com Silva (2013), os professores através dos gestos que desenvolvem em sala de aula desempenham papel vital para a eficácia e o sucesso dos alunos. Segundo a autora, o desenvolvimento do trabalho do professor envolve a adaptação dos conteúdos e materiais de ensino às necessidades dos aprendizes, resultando na ampliação das capacidades linguísticas dos mesmos.

Ao introduzir a noção de agir profissional, a autora defende o conceito de gestos profissionais e gestos didáticos. Consoante ao que Silva (2013) afirma, os gestos profissionais seriam qualquer tipo de agir languageiro ou não de dada situação do trabalho, quer seja, “[...] é geral e permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independente da matéria de ensino” (Dolz, 2012, apud Silva, 2013, p. 73). Podemos considerar os gestos profissionais como as funções e tarefas de organizar os materiais didáticos, corrigir as tarefas dos alunos, administrar o tempo da aula, etc.

Em relação aos gestos didáticos, Silva (2013) os definem como ações características do professor mediante o ensino de uma disciplina, em outras palavras, “[...] são os gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino<sup>2</sup>” (p. 73). Estes distinguem-se em gestos fundamentais e em gestos específicos. Os gestos didáticos fundamentais funcionam como gerais e podem servir a qualquer disciplina de ensino – (a) gesto de planejamento; (b) gesto de implementação do dispositivo didático; (c) gesto de criação

---

<sup>2</sup> De acordo com Fiscarelli (2009, p. 11), “[...] o termo objeto didático ou objeto de ensino é entendido nesta pesquisa por todo ou qualquer objeto que o professor possa utilizar em sala de aula, de maneira a interferir no processo de ensino e aprendizagem”.

de memória didática; (d) gesto de regulação; (e) gesto de institucionalização (Silva, 2013). Já os gestos didáticos específicos “[...] são próprios de uma situação voltada para um objeto de ensino de uma disciplina específica” (Silva, 2013, p. 207).

Reconhecemos os gestos didáticos como ações individuais e interpessoais que compõem o conjunto de habilidades profissionais dos professores, ou seja, seu *métier*. Nesta discussão, analisaremos os gestos didáticos mobilizados em uma sequência de atividades durante o ensino de vocabulário e de colocações relacionadas às profissões em uma aula de língua inglesa. Daremos destaque aos gestos didáticos específicos, considerando-os como intervenções didáticas realizadas pelo professor. É importante ressaltar o contexto histórico de emergência do ensino remoto como pano de fundo da análise realizada.

### **Características da instituição escolar**

O contexto institucional é caracterizado por uma escola de idiomas localizada no interior do estado de São Paulo. A escola oferece cursos de idiomas de forma não formal para alunos de todas as faixas etárias, com cerca de 250 estudantes matriculados.

A aula selecionada para análise é de língua inglesa ministrada por um professor no ensino remoto. O professor possui licenciatura e pós-graduação em ensino de língua e literatura inglesa, com mestrado na área. Ele é devidamente habilitado pelo centro de idiomas para lecionar no curso e atua na escola desde 2012. Atualmente, ele é professor de uma turma composta por seis alunos, com idades entre 12 e 14 anos. O nível de proficiência em inglês da turma é o intermediário.

Segundo relato do professor, a escola exige que todos os professores comprovem a proficiência em língua estrangeira a cada dois anos por meio de certificações obtidas em centros e instituições especializadas, seguindo o padrão do *CEFR* (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas). O sistema de ensino da escola adota os mesmos parâmetros de certificação sugeridos pelo *CEFR*, considerando os diferentes níveis de proficiência na língua inglesa: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Os materiais didáticos utilizados pela escola seguem a estrutura do *CEFR*,

que visa desenvolver as quatro habilidades linguísticas no uso da língua inglesa: fala, escrita, compreensão auditiva e leitura.

Especificamente, a escola solicita aos professores que durante as aulas enfatizem o desenvolvimento da competência dos alunos na expressão oral (*speaking*), conforme estabelecido no contrato pedagógico. Isso significa que as interações em sala de aula, entre professor e aluno, devem ocorrer em inglês, a fim de estimulá-los a desenvolver as habilidades específicas de fluência oral e compreensão auditiva no idioma ensinado.

### **O contexto de produção e de implementação das atividades**

Os objetivos principais da aula, conforme planejados pelo professor, eram ampliar o vocabulário dos alunos e estudar as palavras relacionadas a contextos profissionais, que eram o objeto de ensino. Para alcançar esses objetivos, o professor utilizou diferentes ferramentas didáticas, tanto materiais quanto semióticos. Em relação aos materiais, ele utilizou exercícios do livro *Wider World 4*, que é um livro obrigatório do curso. Esses exercícios foram selecionados para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos propostos, proporcionando prática e consolidação do vocabulário relacionado às profissões. Além disso, o professor introduziu o jogo *Wordwall* como um dispositivo didático. O *Wordwall* é uma ferramenta digital interativa que permite criar diferentes atividades relacionadas ao vocabulário, como jogos de correspondência, *quizzes* e exercícios de preenchimento de lacunas. O uso desse jogo proporcionou uma abordagem lúdica e envolvente para a aprendizagem do vocabulário, incentivando a participação ativa dos alunos. Dessa forma, o professor mobilizou essas ferramentas didáticas, como o livro *Wider World 4* e o jogo *Wordwall*, para favorecer o desenvolvimento dos conteúdos e alcançar os objetivos propostos na aula.

O contexto da aula foi a modalidade de ensino remota, devido às restrições impostas pela pandemia da *COVID-19*. Nesse formato, as aulas eram realizadas virtualmente, utilizando plataformas e ferramentas digitais para a comunicação e interação entre o professor e os alunos. As ferramentas do professor para atividades de interação se deram via plataforma *Google Meet*. As sequências de atividades de ensino compreenderam dois momentos bastante distintos, totalizando 2 (duas) horas.

Na primeira sequência de atividades (SA1) foi implementado o jogo *Wordwall*, conforme a descrição do quadro a seguir:

Quadro 2 - Contexto de implementação da SA1

ATIVIDADE DE APLICAÇÃO	OBJETIVO	TEMPO DA ATIVIDADE
JOGO <i>WORDWALL</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a proficiência de comunicação oral em língua inglesa, utilizando perguntas do jogo <i>Wordwall</i> relacionadas a assuntos comuns dos aprendizes.</li> <li>- Ampliação da fluência no inglês.</li> </ul>	43 minutos

Fonte: quadro nosso

A finalidade da atividade era propor aos alunos uma competição de perguntas e respostas, com o objetivo de incentivá-los a usar o inglês oral e desenvolver suas habilidades de conversação. Cada participante tinha um tempo mínimo de dois minutos para responder às perguntas feitas pelo professor-mediador. O vencedor seria aquele que conseguisse permanecer o tempo estipulado e responder corretamente às questões.

Para realizar essa atividade, foi utilizada a plataforma digital *Wordwall*, que oferece recursos pedagógicos para a criação de tarefas interativas. Essa plataforma está disponível online e possui uma licença gratuita. As perguntas utilizadas durante o jogo foram elaboradas pelo desenvolvedor da plataforma, ou seja, elas já estavam prontas e não foram desenvolvidas pelo professor.

Quanto aos temas abordados, as perguntas envolviam diversas áreas, como saúde, ciência, educação, esporte, entre outros. Dessa forma, os alunos tinham a oportunidade de ampliar seu vocabulário e conhecimento em diferentes assuntos enquanto praticavam o uso da língua inglesa de forma interativa.

Em resumo, a atividade tinha como objetivo principal estimular o *speaking* em inglês dos alunos por meio de uma competição de perguntas e respostas, utilizando a plataforma *Wordwall* como recurso para criar a dinâmica do jogo. As perguntas já estavam prontas na plataforma e abordavam temas variados, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem engajadora e diversificada.

Em relação à segunda sequência de atividades (SA2) destaca-se a implementação de exercícios do livro *Wider World 4*. Os objetos de ensino das atividades eram o ensino do vocabulário das profissões e emprego das *words friends*<sup>3</sup>, ou seja, os *phrasal verbs*, relativas aos verbos *apply, earn, get, meet, quit, sign* e *write*.

A duração da sequência da atividade e os objetivos das tarefas foram estabelecidos da seguinte maneira:

Quadro 3 - Contexto de implementação da SA2

ATIVIDADE DE APLICAÇÃO	OBJETIVO	TEMPO DA ATIVIDADE
LIVRO – <i>WIDER WORLD 4</i> : LISTEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do vocabulário relacionados ao campo das profissões.</li> <li>- Colocações léxicas e expressões típicas das situações do mundo das profissões (<i>earn, get, quit, apply etc</i>).</li> </ul>	1h 20m

Fonte: quadro nosso

### Análise dos gestos didáticos e específicos

Conforme destacamos anteriormente, os gestos didáticos têm como objetivo transformar um objeto de ensino em um objeto efetivamente ensinado e aprendido pelos alunos (Silva, 2013, p. 206). O *corpus* desta pesquisa consiste em uma seleção de uma aula de língua inglesa ministrada a seis alunos em uma escola do interior de São Paulo. Será por meio dessa aula que analisaremos os cinco gestos didáticos identificados durante a realização das sequências de atividades pelo professor, observando a implementação dos dispositivos didáticos e sua transformação em um objeto de ensino.

### Gesto de planejamento

<sup>3</sup> Em uma definição básica, "*Words friends* (palavras amigas), também conhecidas como "*collocations*" (*colocações*), são combinações de duas ou mais palavras que associam-se originando uma terceira com um significado totalmente novo. Para Mel'čuk (2012), elas são extremamente variadas e muito numerosas em qualquer língua, sendo semanticamente composicionais, uma vez que o seu significado é divisível em duas partes, de modo que a primeira corresponde à base e a segunda ao colocado.

O gesto de planejamento é uma ação fundamental que ocorre antes dos outros gestos didáticos do professor, pois concentra-se nas dimensões do objeto a ser ensinado, nos imprevistos e na preparação das sequências de ensino, levando em consideração os obstáculos e as dificuldades dos alunos (Silva, 2013).

No entanto, é importante ressaltar que os gestos de planejamento foram identificados apenas durante o desenvolvimento das sequências de atividades realizadas pelo professor. Não tivemos acesso detalhado ao plano de aula do professor e também não realizamos a autoconfrontação simples ou cruzada para análise específica desses gestos. Nossa observação concentrou-se nas ações e interações ocorridas durante as sequências de ensino.

### **Gesto de implementação do dispositivo didático**

Em relação à implementação do dispositivo, o professor utilizou dois dispositivos didáticos em momentos distintos: o jogo da plataforma *Wordwall* (SA1) e os exercícios do livro (SA2).

Os dispositivos didáticos são recursos materiais e semióticos organizados com o objetivo de materializar o objeto a ser ensinado. Em outras palavras, são ferramentas utilizadas para apresentar os objetos de aprendizagem aos alunos (Silva, 2013).

No caso específico, o professor optou por utilizar o jogo da plataforma *Wordwall* em um momento da aula, o que proporcionou uma abordagem mais interativa e lúdica para os alunos. Em outro momento, ele utilizou os exercícios presentes no livro didático, que provavelmente oferecem uma estrutura mais tradicional de aprendizagem.

Considerando os diferentes meios e recursos disponíveis para a implementação do objeto de ensino, é importante destacar que, devido ao contexto histórico da pandemia, muitos dos instrumentos tradicionalmente utilizados pelos professores foram transformados ou substituídos por novos artefatos. O quadro negro e o giz, por exemplo, deram lugar a recursos digitais e virtuais.

No que diz respeito ao espaço físico, houve uma transição do ambiente presencial de aprendizagem para a modalidade de ensino remoto. No caso específico mencionado, o professor utilizou a plataforma *Google Meet* como meio de comunicação e interação com os alunos. Além disso, o uso de computadores e celulares tornou-se essencial para acessar e participar das aulas.

Essas mudanças foram necessárias para se adaptar às restrições impostas pela pandemia, permitindo que o ensino continuasse mesmo à distância. Os recursos digitais e tecnológicos desempenharam um papel fundamental nessa transição, possibilitando a comunicação, a interação e a disponibilidade de materiais de ensino de forma virtual.

No que diz respeito aos instrumentos fundamentais de utilização do professor, identificamos que o uso de câmeras e microfones foram obstáculos principais neste contexto, uma vez que nem todos os alunos possuíam esses equipamentos ou tinham familiaridade com seu uso adequado, como se verifica neste trecho da aula.

**Professor:** *Do you guys have a microphone? I really need you to have a microphone.*

**Aluno:** *NO*

**Professor:** *Felipe no, as always!*

**Professor:** *Stephanie, do you have a microphone, Darling?  
(silenceeeeeeeeeeee!)*

**Professor:** *No? Ok. Very nice! So then, can you guys see my computer like this?"*

Conforme analisado, antes da implementação da SA1, o professor questiona os alunos sobre a utilização dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis. No entanto, a situação de trabalho evidenciou que a falta de materiais como câmeras, computadores e microfones representava uma limitação para o processo de ensino e aprendizagem em contexto remoto. Essa falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários tornou-se um obstáculo tanto material quanto cognitivo para os alunos.

Ao analisarmos os gestos de implementação da SA1 e da SA2, constatamos uma discrepância entre os objetivos das sequências de ensino propostas. Enquanto a SA1 utilizou o jogo como instrumento para alcançar o objetivo de desenvolver a fluência oral, a SA2 introduziu exercícios do livro que estavam devidamente relacionados aos objetos de ensino, conforme planejado pelo professor.

Em conclusão, é importante fazer algumas considerações sobre os gestos de implementação. Na SA1, podemos identificar, de acordo com a perspectiva dos ergonomistas, um gesto prescrito que se concentra nas demandas da instituição local, ou seja, o desenvolvimento da fluência oral, utilizando um dispositivo didático com objetivos além daqueles da aula em específico. Por outro lado, na SA2, os exercícios do livro sobre vocabulário cumprem a função de gesto prescrito pelo próprio professor em relação ao objeto de ensino.

### **Gesto de criação da memória didática**

O gesto de criação da memória didática desempenha a função de preparar o aluno ao longo do processo das atividades, estabelecendo conexões entre o que foi ensinado, o que está sendo ensinado e o que será ensinado. Ele envolve a retomada de conteúdos discutidos em outras sequências, a fim de estabelecer relações entre eles. Segundo Silva (2013), a memória das aprendizagens, ou memória didática, é um gesto didático fundamental para garantir o bom funcionamento das atividades e tarefas de ensino.

Segundo a autora, a criação da memória didática envolve dois movimentos: o movimento interno e o movimento externo. O movimento interno refere-se à articulação dos conteúdos dentro da mesma aula, enquanto o movimento externo não se limita a essa conexão imediata. No contexto da aula em questão, houve a constatação de que não houve coerência entre os dois dispositivos didáticos implementados nas sequências de ensino pelo professor, uma vez que os objetivos da SA1 não estavam relacionados aos objetos de ensino da SA2. Portanto, o movimento mobilizado durante a aula foi o movimento externo, no qual não houve uma conexão direta entre os conteúdos abordados.

Sendo assim, na SA2, o professor estabeleceu um diálogo com a aula anterior, dando continuidade e progressão ao conteúdo. Nesse sentido, ele realizou uma mobilização didática externa do objeto de ensino. Ao lembrar o conteúdo da aula anterior, ele fez uma conexão e articulação entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e os que serão abordados na sequência ou consequência dessa aula, como se apresenta: [a descrição específica da articulação entre os conteúdos].

**“Professor:** ... *so my little angels, remember the last week, we were on page 40 and we were discussing about occupations, right! (pause) Okay guys so now on page 41 we have the exercise 6...*”

O gesto de criação é marcado pelos dois advérbios temporais usados pelo professor, “*last week*” e “*now*”, que deixam claro o momento em que ocorreu a ação, o tempo passado e o momento presente. Essa ativação da memória didática externa funciona como uma forma de resgatar as aprendizagens consolidadas. Além disso, esse gesto também pode ser utilizado como um instrumento que possibilita o registro escrito dessas aprendizagens tanto pelo professor quanto pelos alunos em momentos posteriores à sequência das atividades.

Pelas verbalizações e situações vivenciadas pelo professor, podemos observar que o material didático, o livro *Wordwall*, adquiriu uma nova representação e um novo significado para o trabalho docente durante a pandemia. Enquanto antes era utilizado com pouca sistematicidade, de acordo com as informações fornecidas pelo professor, no contexto atual o livro se tornou um item indispensável para o trabalho, pois a progressão dos conteúdos ocorria principalmente por meio dele.

Além disso, em relação à criação da memória didática, foi identificado que a correção das tarefas dos alunos foi limitada devido às restrições impostas pela instituição, sendo realizada apenas de forma oral e interativa por meio do *Google Meet*. Isso mostra como as condições impostas pelo contexto pandêmico afetaram a dinâmica das atividades e a forma como a memória das aprendizagens foi construída e registrada durante o processo de ensino.

### **Gestos didáticos de regulação**

Os gestos de regulação são as intervenções realizadas pelos professores para aproximar os conhecimentos prévios dos alunos aos conhecimentos esperados em relação ao objeto de ensino, permitindo superar os desafios, dificuldades e obstáculos de aprendizagem (Silva, 2013). Essas regulações didáticas podem ser classificadas como gestos de regulação interna e de regulação local.

De acordo com Silva (2013), a regulação interna refere-se aos passos que o professor toma para avaliar o estado do conhecimento prévio dos alunos no início, durante e no final da aula. Em outras palavras, pode-se entender como uma forma de avaliação das aprendizagens. Ainda segundo a autora, por outro lado, as regulações locais são as intervenções que ocorrem durante as interações verbais entre professores e alunos no processo de realização das atividades escolares. Nesse contexto, os alunos podem elaborar perguntas para esclarecer suas dúvidas ou expressar discordância sobre algum aspecto da atividade. O professor, por sua vez, precisa intervir e lidar com os obstáculos observados ao longo do desenvolvimento da aula, buscando promover o entendimento e a superação das dificuldades encontradas pelos alunos. As regulações locais ocorrem no contexto imediato da sala de aula e visam auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

Na situação a seguir demonstrada, por exemplo, o professor realizou uma regulação local ao identificar o uso indevido do verbo "use" por parte de uma das alunas. Essa intervenção do professor tem o objetivo de resolver o obstáculo linguístico e epistemológico estabelecido, ou seja, o uso inadequado da *collocation* "use uniform". Ao intervir, o professor busca auxiliar a aluna a corrigir seu equívoco sobre o emprego apropriado do verbo naquele contexto específico. Essa regulação local contribui para o processo de aprendizagem e para a superação dos obstáculos enfrentados pelos alunos, como se observa:

**Professor:** *Lívia, just one thing... we don't say "use uniform", we say "wear".*

**Aluna 2:** *"wear"... ah, okay! "Where" like "onde"? The same?*

**Professor:** *no no no the pronunciation is very similar, but it's like this: the verb "wear"*

**Aluna 2:** *Humm... Yes, teacher, you say this in the last class.*

**Professor:** *Yes, okay... so... remember this always when you are talking about clothes perfumes, you wear that, you don't use them, you wear! Okay?*

**Aluna 2:** *Okay, teacher.*

Na situação observada, o professor identificou um obstáculo epistemológico-linguístico quando a aluna usou "use uniform" em vez de "wear uniform" ao se referir a vestir um uniforme para o trabalho. Para corrigir isso, o professor realizou um gesto de regulação local, explicando que o verbo correto a ser usado com "uniform" é "wear". Ao enfatizar "you wear that, you don't use them", o professor destacou a diferença entre os verbos e orientou a aluna quanto ao uso adequado de "wear" para roupas.

Essa intervenção visa ajudar a aluna a superar o obstáculo linguístico e usar a expressão corretamente, de acordo com as regras gramaticais e semânticas da língua inglesa.

A substituição de "wear uniform" por "use uniform" pela aluna representa um obstáculo linguístico devido à escolha inadequada do verbo. Essa imprecisão vocabular ocorreu, principalmente, devido à falta de familiaridade cultural com o significado de "wear", levando-a a usar "use" erroneamente. A intervenção do professor esclarece o obstáculo linguístico ao explicar que, ao falar sobre roupas e perfumes, o verbo adequado é "wear", não "use". Sua ação busca superar o obstáculo e auxiliar a aluna a compreender a distinção entre os usos dos verbos em questão.

No que cabe ainda a regulação local, identificamos na SA2 um obstáculo cognitivo relativo ao desenvolvimento da tarefa, no seguinte trecho:

**Professor:** *Its simple, it's very simple!*

**Aluna 2:** *I know, teacher, it's so simple! I have to complete, but I don't understand the words... the context... I don't know! I don't understand the other things. You can help?*

**Professor:** *Oh, no... I'm okay.*

**Aluna 2:** (risos)

**Aluna 2:** *I'm okay too, but I don't do the exercise, it's simple!* (risos)

**Professor:** *(\*\*\* preservado o nome da aluna), of course. I Can help, but I'm okay here.*

**Aluna 2:** *So... I'm ok too, so... I don't do the exercise! Simple!* (risos)

**Professor:** *Yes, you do. I will put this exercise in the test.*

**Aluna 2:** *No, teacher... please! Ok... so explain to me... you can put it, but explain to me.*

**Professor:** *Ok... I will explain to you: You have six words and you have to put them in the right place.*

**Aluna 2:** *Oh, my gosh!!! {...}*

Na análise da situação didática, observa que a aluna 2 identificou um obstáculo relacionado a uma operação cognitiva, ou seja, aos procedimentos necessários para realizar as diferentes atividades propostas pelo livro. Ela encontrou dificuldades em compreender e executar as tarefas propostas, o que dificultou seu progresso na aprendizagem do objeto de ensino. Essa dificuldade pode estar relacionada a aspectos como a falta de familiaridade com os exercícios, a necessidade de desenvolver habilidades específicas ou a falta de clareza nas instruções.

Pela percepção da aluna, foi possível analisar que as consigas ou instruções destinadas a realização da tarefa não estavam tão claras a ponto de ela atingir os objetivos dos exercícios. Assim, o professor ao perceber o obstáculo cognitivo da tarefa realiza o gesto de regulação local, explicitando: *“Ok... I will explain to you: You have six words and you have to put them in the right place”*. Desta forma, ao intervir no obstáculo para boa compreensão da atividade e o controle da tarefa, o professor dirige-se a aluna de modo a instruí-la a executar o exercício.

### **Gesto de institucionalização**

O gesto didático de institucionalização é o processo de institucionalizar um saber sociocultural relacionados aos objetos de ensino. Silva (2013) refere-se a ele como os processos pelos quais os “[...] professores agem, a fim de fixar os conhecimentos já instituídos social e coletivamente por especialistas a respeito de um objeto de ensino” (p. 82).

No caso particular das sequências de atividades analisadas, identificamos na SA1 um gesto de institucionalização configurado no agir do professor, conforme o exemplo a seguir extraído da aula:

**Professor:** *So interesting because, for example, in America they have I think the name is SATS, you know? And then you can do the test like a name you know and then you can use this test to enter in the university but they have a lot of these during in the year. It is not just once a year they have in different cities in different months, you know?*

*So, if you do the test for example in January and you are not happy with the results, you can go in April for example and do the test again and use that score so you have a lot of chances to make the test and then enter in the University, it is a little different from.*

**Aluna 1:** *It is no easy right? Teacher: We never know, the test yeah really difficult but you have more. Aluna 2: You have more changes.*

**Aluna 1:** *I think is more easy.*

**Teacher:** *You use that yes because for example If you want to do a Vestibular for Unesp for example you have one chance in the year, if you don't pass sorry, you need to wait to do again you have more chances and you can do a lot of tasks and you take the best results then you use it to enter in the University.*

*Anyone would like to talk more?*

Verificamos, pela atividade acima implementada, relacionada ao jogo de conversação em língua inglesa, um gesto de institucionalização quando, em um

momento específico da aula, o professor trouxe exemplos acerca das qualidades e aptidões necessárias para um candidato ser admitido em uma universidade americana. Além disso, foram feitas comparações em relação aos procedimentos de candidatura em vestibulares de universidades brasileiras. Esse gesto de institucionalização teve como objetivo fixar e contextualizar os conhecimentos sobre o assunto da aula, permitindo uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Ao socializar um conhecimento com a turma e orientar sobre como se prepararem para os exames de seleção, o professor realiza o movimento de descontextualização do conteúdo ensinado na aula para o de recontextualização. Isso significa que ele busca afastar os aprendizes dos saberes pré-construídos em sala de aula, a fim de que possam construir e estabelecer novos conhecimentos relacionados ao cotidiano e à vida social. Esse movimento de institucionalização do saber é marcado pela referência espaço-temporal entre o momento da aula e o momento futuro a ser vivido pelos alunos.

### **Considerações finais**

As análises realizadas sobre a aula do professor de língua inglesa nos levaram a repensar a importância dos gestos profissionais como ações que não são pré-moldadas, mas constituídas no conjunto de competências que os professores desenvolvem em situações de trabalho com e para outros atores envolvidos. Defendemos que é necessário ampliar o olhar sobre a atividade docente, tornando visíveis os gestos didáticos executados no momento de produção da aula, não apenas do ponto de vista do que foi planejado, mas do que o professor realiza ou não, por diferentes razões.

Neste estudo, fomos profundamente influenciados a examinar os obstáculos à aprendizagem e os gestos de um professor de língua inglesa na implementação de uma unidade de ensino, como a exploração do vocabulário relacionado às profissões. Levamos em conta na análise tanto as barreiras de aprendizagem quanto as restrições físicas decorrentes do contexto pandêmico. Observamos que, quando confrontado com esses desafios durante a aula, o professor altera o curso da mesma,

reformula suas ações e intervém na realidade para garantir a eficácia dos objetos didáticos a serem ensinados.

## REFERÊNCIAS

- ABUMALLOH, R. A. et al. The impact of coronavirus pandemic (COVID-19) on education: The role of virtual and remote laboratories in education. *Technology in Society*, v. 67, Article 101728, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160791X21002037> . Acesso em: 20 ago. 2023.
- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série*, v. 1, p. 5-16, 2003.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BARROS et al. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino Em Perspectivas*, 2(2), 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In P. Bendassolli & L. A. P. Soboll (Orgs.). *Clínicas do Trabalho - novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-83.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fafrefactum, 2010.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. *Prod. [online]*, vol. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.
- FISCARELLI, R. B. *A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- MACHADO, A. Entrevista com Yves Clot. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, p.155-160, 1º. semestre de 2005.
- MACHADO, A. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A.M.M.; Machado, A. R. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- OLIVEIRA, D.; JUNIOR, E. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da escola*, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- SAUJAT, F. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: MACHADO, A. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SILVA, C. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RE-UNIR

## Reflexões sobre os desafios e perspectivas para o ensino de leitura nas classes de aceleração em Porto Velho

*Reflections on challenges and prospects for reading teaching in remedial education classes in Porto Velho*

Submetido em: 19/06/2023

Aceito em: 23/08/2023

Ana Caroline Pereira Duarte<sup>1</sup>

Lucimara Alves da Costa<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo analisar os impasses e desafios para o ensino de leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA), bem como refletir sobre as estratégias e as perspectivas que podem colaborar para a melhoria no processo de ensino dos estudantes dessas turmas, partindo do pressuposto de que a falta de leitura em sala de aula, além de causar déficits na aprendizagem em geral, também dificulta a inserção e a participação na vida cultural, social e política desses alunos na sociedade. Como embasamento teórico, dentre outros autores, nos amparamos em Rojo (2009), Solé (2014) e Mortatti (2018). Objetivando refletir melhor sobre a temática abordada, nesta pesquisa, optamos por uma metodologia que consiste em pesquisa bibliográfica realizada por meio da leitura de artigos, livros, teses e dissertações a respeito do Sistema de Aceleração ou Programa de Correção de Fluxo e sobre o ensino de leitura nesse sistema e observação dessa realidade em Classes de Aceleração em escolas da rede pública da cidade de Porto Velho - RO, durante os estágios obrigatórios no ensino fundamental II, no período de 2021-2022.

**Palavras-chave:** Leitura; Classes de Aceleração; Déficit de aprendizagem.

**Abstract:** This paper aims to analyze the deadlocks and challenges over the teaching of reading in Remedial Education Classes. It also tries to think over the strategies and perspectives that can collaborate to improve the teaching process of students in these classes. This research starts by the assumption that the lack of reading in the classroom makes it difficult the insertion and the participation of these students in the cultural, social and political life in society. As a theoretical basis, among other authors, we rely on Rojo (2009), Solé (2014) and Mortatti (2018). The lack of reading also causes delays in learning processes in general. In order to think over this approach, we chose the bibliographic research as the methodological ground which consists of reading and analyzing articles, books, theses and dissertations regarding the Remedial Education or the academic upgrading programs and on the teaching of reading in these systems and also the observation of this reality in Remedial classes in public schools in the city of Porto Velho in Rondônia State, during mandatory internships in elementary school II, in the period 2021-2022.

**Keywords:** Reading; Remedial classes; learning delay.

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Letras Português na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2648804521449342>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6501-5252>. E-mail: [anacarolduarte2019@gmail.com](mailto:anacarolduarte2019@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Linguística. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4411200701217138>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-8481-6829>. E-mail: [lucimaralves@unir.br](mailto:lucimaralves@unir.br)

## Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo realizar uma breve análise a respeito dos desafios e perspectivas no ensino e aprendizagem da leitura nas Classes de Aceleração Aprendizagem, a partir da reflexão do Programa Estadual “Correção de Fluxo: Integrar para Concluir com Avanço”. Para o desenvolvimento deste estudo, buscamos analisar as problemáticas da leitura nessas classes a partir das observações e vivências, ocorridas no decorrer da disciplina de Estágio de Observação e Regência do Ensino Fundamental II, no período de 2021 e 2022, no município de Porto Velho.

Sendo assim, alguns dos questionamentos e problemas que nos instigaram a desenvolver essa pesquisa foram: i) Qual a forma ou metodologia mais eficaz para se trabalhar com a leitura nas Classes de Aceleração? ii) O ensino-aprendizagem da leitura pode ser utilizado como um fator de intervenção de grandes defasagens escolares, como as dificuldades de escrita e interpretação textual? Da forma como vem sendo realizado, o trabalho com a leitura em sala de aula é realmente eficaz para que esses alunos possam seguir sua vida escolar e avançar para a série seguinte? Que estratégias podem ser utilizadas para que esse objetivo seja alcançado?

Ao investigar com maior profundidade a forma como o ensino da leitura vem sendo realizado nas Classes de Aceleração das escolas da rede pública da cidade de Porto Velho, constatamos que o “Sistema de Aceleração” ou “Correção de Fluxo” é problemático, porque permite que alunos avancem o ano escolar sem terem os pré-requisitos essenciais para isso, em especial o domínio da escrita e da leitura, uma vez que os alunos que passam pelas salas de aceleração, em sua maioria, apresentam diversas defasagens de conteúdo, e, sendo assim, o trabalho desenvolvido com o ensino da leitura em sala de aula é ineficaz, o que ocasiona, conseqüentemente, as dificuldades na escrita e na interpretação textual.

Nesse sentido, a justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa consiste no fato de que a existência do Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar: Integrar para Concluir com Avanço, em especial as Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA), e a forma como vem funcionando esse sistema, além de ser um fato desconhecido para grande parte da população, como a população da cidade

de Porto Velho, por exemplo, não parece estar sendo uma medida muito eficaz para auxiliar a reintegração desses alunos em sala de aula, uma vez que propicia, ainda mais, o aumento das dificuldades de aprendizagem, já que não procura sanar as defasagens pré-existentes e ignora os conhecimentos exigidos como pré-requisitos para que esses alunos avancem para a série posterior, como constatamos em nossas observações durante o estágio.

Assim, objetivando refletir melhor sobre a temática abordada, nesta pesquisa, utilizamos um método de abordagem indutivo que consiste na reflexão sobre as defasagens de leitura apresentadas nas Classe de Aceleração e a proposição de possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a superação dessas dificuldades. Para isso, optamos por uma metodologia que consiste em pesquisa bibliográfica realizada por meio da leitura de artigos, livros, teses e dissertações a respeito do Sistema de Aceleração ou Programa de Correção de Fluxo e sobre o ensino de leitura nesse sistema e observação dessa realidade em sala de aula, como já apontado anteriormente.

Para uma melhor compreensão deste estudo, optamos por organizar o artigo em três seções. Na primeira parte, refletimos, ainda que brevemente, sobre o Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar: Integrar para Concluir com Avanço, e a portaria estadual que autoriza e norteia a organização das etapas, sendo as Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA) uma delas.

Na segunda parte, buscamos identificar defasagens encontradas quanto à leitura nas classes de aceleração, tendo como embasamento a experiência vivenciada durante o período de estágio e, também, pesquisa bibliográfica sobre os estudos teóricos já realizados, que discutem a respeito do ensino de leitura no sistema de aceleração. Para finalizar, na terceira seção, abordamos as possíveis intervenções do professor como principal mediador desse processo, problematizando possíveis perspectivas para o ensino de leitura neste sistema de aprendizagem que, embora não seja recente, ainda apresenta muitos problemas e é desconhecido por um grande número de pessoas. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas.

## **Programa Estadual “Correção de Fluxo: Integrar para Concluir com Avanço”**

É justamente o exaustivo discurso sobre a importância da leitura que nos faz refletir sobre o quão distante estamos de presenciar significativas melhorias nas condições de leitura dos estudantes brasileiros. Assim, com o discurso de recuperação das defasagens nas escolas, especialmente da leitura e da escrita, programas governamentais voltados para aceleração dos estudos surgem com mais frequência, motivando questionamentos sobre o quanto, de fato, esses programas resultam na melhoria do ensino brasileiro.

Segundo os objetivos gerais do programa, o governo do Estado de Rondônia instituiu o programa estadual de “Correção de Fluxo Escolar: integrar para concluir com avanço”, visando oportunizar aos estudantes a garantia de permanência na escola para corrigir a distorção idade/ano escolar dos alunos repetentes, com meta de diminuição de 40% nos índices de evasão ou desistência, no período de 2020 a 2022.

De acordo com a portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE, publicada dia 06 de março de 2018 e a Portaria nº 239/2020/SEDUC-GCAE, de 23 de janeiro de 2020, o programa, quanto à organização e funcionamento, divide-se em quatro etapas: nivelamento de conhecimento, teste de conclusão de ano escolar (TCAE), progressão e retenção parcial e Classe de Aceleração de Aprendizagem (CAA). Embora o objetivo do presente trabalho seja investigar o ensino de leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA), ou seja, alunos que estão na última fase do programa, para que ocorra uma compreensão mais ampla sobre o seu funcionamento em sua totalidade, explicaremos, ainda que brevemente, cada uma das etapas, até chegarmos ao nosso objeto de estudo. É necessário salientar que o programa contempla as fases entre o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Portanto, ainda no ensino fundamental I, o aluno será avaliado pelos professores para averiguação de lacunas nas habilidades específicas que competem ao currículo de cada série, como a escrita ou a leitura.

De início, na primeira etapa do programa – nivelamento de conhecimento –, ainda no mesmo ano escolar, o aluno tem aulas de recuperação, uma ação de estudo sistemático e que deverá ocorrer paralelamente ao horário de sua aula, no contraturno.

É importante ressaltar que não há um diagnóstico específico de quais alunos devem participar do programa, podendo o professor, supervisor ou diretor, elaborar algum tipo de avaliação, que pode variar entre fluência na leitura, observando se o aluno possui leitura fragmentada, por exemplo; ou, um simples questionário no qual o aluno deve escrever o seu nome completo, saber identificar todas as letras do alfabeto, ou resolver contas simples de matemática, como adição, subtração e divisão.

Em uma sala específica, um (a) professor (a), preferencialmente readaptado, ministra até 3 (aulas) por semana com cada aluno. Cabe ressaltar que não é, necessariamente, um aluno por vez, mas sim variando entre 5 a 10 alunos, ou mais. Além disso, não há divisão ou separação de grupos conforme a dificuldade na aprendizagem, podendo, inclusive, haver reagrupamentos, como é o caso de grupos de alunos de ano escolar diferente. Sobre a permanência do estudante nessa fase de nivelamento, deve ocorrer até que sua dificuldade seja sanada, que também pode variar entre pontual (poucos dias de aulas para recuperação) ou sistêmica (semanas ou meses até que recupere).

Em caso de reprovação, antes do ano letivo iniciar, é proposto ao aluno um outro regime de avaliação: Teste de Conclusão de Ano Escolar (TCAE). Antes do início das aulas, uma prova no valor de 10 (dez) pontos, elaborada pelo professor (a) do componente curricular em que o aluno tenha reprovado, é entregue ao orientador, supervisor ou diretor da escola, juntamente com o gabarito, a prova para que seja entregue ao aluno, devendo este alcançar a média de 6 (pontos) para ser considerado aprovado. Nesse caso, apenas alunos que não tenham sido reprovados por infrequência terão direito à prova.

Diferente da fase de nivelamento, a participação do aluno na prova não é obrigatória, de maneira que seja necessário um requerimento dos pais na secretaria escolar para o aluno participar dessa fase. Nessa perspectiva, podemos entender que há uma sobrecarga da classe dos professores, o qual deve elaborar provas das quais, de alguma maneira, não contemplará a dificuldade de cada aluno, ou não leva em conta suas capacidades já adquiridas para que seja possível sua aprovação. Não há, de fato, uma efetiva averiguação das aprendizagens, como observado durante os estágios.

Caso haja outra reprovação consecutiva, o aluno pode cursar o regime de progressão parcial ou ser matriculado na Classes de Aceleração de Aprendizagem

(CAA), em conformidade com a portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE, de Porto Velho, publicada em 06 de março de 2018 e que trata apenas dos regimes de progressão e retenção parcial.

Segundo o artigo 1º da portaria, entende-se por Progressão Parcial, um regime no qual o aluno tem possibilidade de cursar, mesmo não sendo aprovado no ano letivo anterior, a série escolar subsequente, podendo refazer as matérias em que foi reprovado. Mesmo que esteja cursando apenas duas disciplinas, na hipótese de português ou matemática, por exemplo, há algumas contradições: se o estudante não foi aprovado no ano escolar anterior, julga-se que o mesmo pouco consegue assimilar os conteúdos do ano seguinte, e necessárias competências estimuladas nos anos anteriores. Ou seja, uma sobrecarga de disciplinas que possivelmente dificulta a sua completa aprendizagem e aprovação.

Outra questão seria quanto à responsabilidade e comprometimento do aluno participante do regime de Progressão Parcial, haja vista que, a partir 5º ano do Ensino Fundamental, educandos ainda muito jovens estão sujeitos a um tipo de ensino no qual, muito provavelmente, não compreenderão seus propósitos e terão, conseqüentemente, pouco êxito.

Por mais que não haja um diagnóstico específico, na fase de Progressão Parcial, a portaria estabelece um método de avaliação: trabalhos escritos, de 0-5 pontos; provas escritas, de 0-5 pontos, devendo o aluno alcançar a média de 5 (pontos) para ser aprovado. Esse método de avaliação também é direcionado para o aluno na fase de Retenção Parcial.

Algumas ressalvas podem ser feitas até aqui: a) o educando aprovado em um dos regimes pode optar por seguir nesse tipo de ensino até o 3º ano do Ensino Médio, já que o objetivo do programa é diminuir as altas taxas de evasão, apoiado na ideia de concluir na idade estipulada; b) o estudante, por outro lado, muito provavelmente aceita seguir no programa com o objetivo de completar o ensino básico, sem entender a complexidade de lacunas no seu ensino que esse método de aprendizagem pode resultar.

Com o mesmo processo de ensino da Progressão Parcial, a retenção parcial é direcionada aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, que poderão escolher, concomitantemente, mesmo não sendo aprovado no ano anterior, cursar normalmente

o 3º ano e matricular-se nas disciplinas faltantes do ano anterior. Se estiver no 3º ano do Ensino Médio, é considerado retido parcialmente, ou seja, precisa refazer apenas as disciplinas que ficou retido para que, assim, consiga concluir o ensino básico.

Ainda segundo a mesma portaria, compete ao conselho de professores de cada escola, encaminhar quais alunos deverão ser matriculados na última fase do programa: Classe de Aceleração de Aprendizagem (CAA).

As análises das CAA's que apresentamos neste estudo foram nosso alvo de pesquisa durante os estágios de observação e regência, realizados no período de 2021 a 2022. Sabe-se que, até o momento, o programa contempla apenas duas escolas da rede de ensino público estadual da cidade de Porto Velho. Além disso, há algumas características específicas que unem as duas escolas informadas: estão inseridas em bairros considerados de alta periculosidade, segundo seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); e o fato de que os alunos matriculados no programa possuem, geralmente, renda familiar mais baixa.

Em geral, as CAA's funcionam a partir dos 7º anos, como ocorreu com mais frequência nas duas escolas. Algumas dessas classes possuíam, no mínimo, 25 alunos. Muitos desses alunos estavam na faixa etária entre 13 e 15 anos, fase em que alguns precisavam conciliar estudo e trabalho, além de enfrentar incontáveis sintomas ocasionados pelas dificuldades da permanência no ambiente escolar, que podiam gerar um sentimento de frustração. Vale lembrar que os estudantes matriculados nas CAA's já passaram por consecutivas reprovações, e isso pode servir como instrumento de depreciação de si mesmo, uma vez que, por mais que tente, atribui o seu fracasso a sua própria incapacidade de aprovação.

Essa visão depreciativa de si pode levá-los a optar pelo programa por parecer atender mais rapidamente seu objetivo: concluir o ensino básico. Assim, a escola é, para este aluno, o que Magda Soares (1989) aponta como a “ideologia do dom”, na qual a culpa do fracasso escolar é muitas vezes atribuída ao aluno de maneira que o mesmo seja consciente de que a escola oferece todos requisitos para o seu êxito e, por isso, compete a ele aproveitar essas oportunidades; caso não consiga, isso se dá pela insuficiência de sua capacidade, o que acaba o deixando cada vez mais deprimido e desacreditado de suas competências.

Em consonância com o pensamento do quanto a autopercepção negativa pode afetar na trajetória do aluno e suas perspectiva sobre o seu ensino, durante os estágios foram presenciadas conversas entre alunos que diziam às professoras que seguiriam, assim que alcançassem a idade exigida, para algum tipo de ensino que acelerasse a sua formação no ensino básico, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É como se, ao reprovar e sentindo-se incapazes de voltar ao ensino regular, os educandos entendessem que a única alternativa fosse concluir mais rapidamente, optando por uma modalidade de ensino que, segundo as suas próprias convicções, facilitasse a conclusão de seus estudos para poderem, por fim, ingressar no mercado de trabalho. Seguindo esse raciocínio, a escola, portanto, não seria o lugar de oportunidades, mas sim de atrasos.

Um dos porquês desses alunos associarem a escola a essa imagem depreciativa, é que, já na faixa etária entre 13 e 15, questionam o quanto foi proveitosa a sua trajetória escolar até o momento. A boa imagem de retorno financeiro que o mercado de trabalho aparenta proporcionar, parece ser mais “proveitosa” em comparação com o conhecimento adquirido em sala de aula, onde veem poucos resultados significativos em sua aprendizagem. Nesse viés, o emprego, aparentemente, contribuiria para sua ascensão social, o que não é proporcionado pela escola. Nessa perspectiva, quanto maior for o atraso escolar do aluno, maior será a probabilidade de o mesmo acreditar que a instituição escolar não contribui para a sua entrada no mercado de trabalho, tornando-se um empecilho.

### **O ensino da leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA)**

As problematizações a respeito das lacunas no ensino brasileiro são alvo de pesquisas (Sousa, 1999; Costa, 2011; Campos *et al.*, 2020). Uma dessas discussões é sobre a implementação de programas que declaram sanar déficits de aprendizagens e a eficácia dos mesmos. Um deles é justamente o programa correção de fluxo autorizado 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com proporções estaduais e municipais, mas de maneira não homogênea, uma vez que essa implantação depende da escolha de cada escola da rede de ensino, além do fato de

essas instituições apresentarem diferentes organizações, com realidades e estruturas diversificadas.

Ao realizarem uma análise deste programa institucionalizado para sanar disparidades entre idade/série escolar, os pesquisadores mencionados acima reconhecem, por exemplo, a pouca efetividade na recuperação das defasagens e o quanto esse programa pode ser um processo mais de exclusão do que inclusão, na tentativa de inserir e encaixar todos os estudantes em uma mesma realidade de ensino, não considera os diferentes saberes, as necessidades e defasagens diversificadas apresentadas por esses discentes.

Assim, a exemplo de algumas deficiências apresentadas por este programa, podemos ressaltar as desvantagens educacionais discutidas por Silva e Zago (2019), ao afirmarem que os alunos frequentadores dessas classes, além de já se sentirem excluídos dos demais estudantes que participam do ensino regular, o fato de apresentarem defasagens de aprendizagem faz com que estejam sujeitos a alcançarem um baixo nível de qualidade nas práticas de ensino elaboradas pelos professores, contribuindo, ainda que indiretamente, ao processo de repressão.

Nesse viés, as expectativas para um resultado satisfatório de aprendizagem, em especial para o exercício da leitura, nessas classes, são mínimas. A própria escola, mesmo que não intencionalmente, pode reforçar um movimento vicioso no qual segrega e direciona determinado aluno à evasão, por meio da falta de direcionamentos para recuperação de habilidades não alcançadas no período esperado, servindo, na perspectiva do educando, como autotransclassificação de incapacidade.

As reflexões sobre os problemas de leitura e sobre as dificuldades para uma prática comum e prazerosa em sala de aula, como destaca Kleiman (2008), tem se agravado devido, tanto à formação precária do professor, quanto ao desconhecimento da utilização de técnicas ou metodologias lúdicas que estimulem o aluno a desenvolver o gosto pela prática de ler.

Segundo Schutz *et al.* (2009), é comum os professores atribuírem a 'crise de leitura' ao método de alfabetização, o que, segundo Silva (1998, p. 49), não corresponde à verdade, uma vez que "não é o método em si, mas sim o professor e o uso que ele faz do método, o elemento mais importante para o encaminhamento do

processo de alfabetização e de leitura na escola”, sendo assim, não basta utilizar métodos inovadores, se não forem bem explorados e usados de forma correta.

Assim, segundo Kleiman (2008), a leitura é um processo contínuo de descobertas, uma tarefa desafiadora e que deveria ser sempre uma atividade prazerosa para o leitor. Sendo sempre uma atividade de construção e produção de conhecimento, e que vai muito além da decodificação, mas sim de interação em que leitor e texto conversam entre si, numa franca produção de sentidos, de acordo com seus conhecimentos prévios. Por essa razão, de acordo com Kleiman (2004), as atividades devem possibilitar-lhe participação ativa, quando poderá fazer uso do conhecimento prévio de aspectos linguísticos e textuais, e, principalmente, do mundo. A esse respeito, Cagliari (1983, p. 149) destaca que:

A escola precisa ensinar os alunos a ler e a entender não só as palavras, as histórias das antologias, mas também os textos específicos de cada matéria, as provas de cada área, as instruções de como fazer algo, etc. A leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário.

Sendo assim, como destacam Galvão e Remenche (2014), o despertar do interesse pelos livros permeia a prática pedagógica, por isso é preciso pensar também nas condições concretas dos professores para realizar o encaminhamento para melhoria e transformação no ensino da leitura. Considerar a realidade das instituições de ensino, as condições materiais, o incentivo e o preparo desses professores para fazerem aulas cada vez mais inovadoras e atraentes para os alunos.

Levando em conta o exposto, passamos a refletir sobre como deveria ser uma prática de ensino de leitura que realmente fizesse sentido para os alunos nas Classes de Aceleração de Aprendizagem. Como o professor poderia proceder? A escola trabalha com a perspectiva de associar a leitura na sala de aula com análises sintáticas ou morfológicas do texto, de modo que a leitura proveitosa não seja praticada pelos alunos, e sim aproximando-os sempre da questão ‘o que o texto quis dizer’. Assim mesmo salienta Todorov (2009), quando discorre sobre o exercício da leitura e o quanto ela está voltada ao “estudo da disciplina”, aproximando-se, inclusive, do ensino de outras disciplinas, como a História, que enfatiza o “estudo do

objeto”, de maneira que as explicações sobre as características e gêneros literários prevaleçam.

Nesse sentido, compete à escola proporcionar intervenções eficazes para formação de leitores enquanto pessoas críticas do próprio mundo, podendo agir frente às questões que necessitam do domínio das faculdades comunicativas. Ao pensar nesse viés de formação de uma leitura não só apenas interligada aos textos literários, mas também aos textos informativos, por exemplo, que ressaltamos a importância para a consideração e ensino de diferentes textos e gêneros textuais em sala de aula, não apenas aqueles considerados canônicos, pois essa é a ideia e o motivo de muitos estudantes considerarem a leitura como uma atividade maçante e exaustiva, ligada ao pragmático, como informa Maria do Rosário Mortatti, em seu livro *Entre a Literatura e o Ensino: a formação do leitor*:

É preciso ensinar o desejo de conhecer o que ainda não se conhece e nem se sabe que existe; é preciso que sujeitos leitores formem outros sujeitos leitores... de configurações textuais; é preciso compreender os diferentes níveis e graus de possibilidades de leitura de configurações de diferentes tipos e modalidades de texto, para desestabilizá-las, desrotinizá-las e propiciar avanços em relação ao que já se conhece. (Mortatti, 2018, p. 84)

A maneira como a escola apresenta a leitura ao aluno é um fator que reforça essa ideia de “apenas alguns conseguem entender”: de maneira instrumental, por meio da decodificação de códigos, tornando a leitura superficial, sem relação à interpretação, contextualização e reflexão com o meio. Não se trata, portanto, somente de uma combinação de elementos, mas de atribuir e compreender os seus sentidos.

É importante dizer que o exercício da compreensão desses sentidos, dessa relação do texto literário com o social, além de proporcionar a capacidade de ler e compreender os mais variados textos, deve ser a proposta do ensino da leitura na sala de aula, uma vez que o professor é mediador desse processo de oportunizar aos alunos a possibilidade de ler e compreender os mais variados livros, de maneira que não atribua isso à privilégios de poucos. Além disso, como destaca Lajolo (2011), a oferta e motivação da leitura para os alunos na escola é apenas o início de um longo

caminho no qual o mesmo percorre concebendo a leitura a partir do convívio social que também faz parte desse processo de formação, com início na escola e perpassando por toda a vida.

Portanto, visto que a leitura exercita esse papel de importante mediadora de aprendizagem e sendo a escola um espaço onde o aluno executa grande parte de suas competências linguísticas e leitoras, cabe à instituição escolar criar meios para o desenvolvimento dessas capacidades, tendo em vista a participação dessa clientela no desenvolvimento do contexto social. No entanto, infelizmente, o que se observa em sala de aula são leituras fragmentadas, lentas, com erros de pronúncias das palavras, demonstrando as lacunas no letramento efetivo, sendo suficiente que os alunos aprendam essa decodificação, em razão de:

No fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força da repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Em princípio, só devem fracassar os incapazes e preguiçosos (Cartier, 2011, p. 35).

Nesta perspectiva, alunos que frequentam as classes de aceleração acreditam na ideia de desfavorecimento que inicia logo na separação das classes na própria escola, inclusive em turnos individualizados exclusivamente para as Classes de Aceleração de Aprendizagem. Esse discurso de “atrasados” é internalizado pelos próprios estudantes, de maneira que se consideram limitados e, com isso, vão perdendo cada vez mais o interesse em estudar, o que acarreta na evasão escolar.

Nesse sentido, apoiado na concepção do professor exequente do papel de mediador da leitura, o seu incentivo é primordial para levar o aluno a perceber, por intermédio da leitura de um texto, a possibilidade de refletir sobre muitos aspectos da própria organização social, além de fazê-los compreender que a leitura pode ser uma excelente forma de relacionar os conhecimentos adquiridos em sala de aula à sua vida cotidiana, podendo, inclusive, desenvolver sua capacidade reflexiva e despertar o interesse para novas formas de adquirir conhecimento.

**Perspectivas para o ensino da leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA): propostas de intervenção**

Atualmente, a circulação de informação é alcançada com mais facilidade que antes, pondo em vista problemas quanto à falta de leitura, uma vez que, hoje, as formas de leitura também têm se modificado, e, conseqüentemente, proporcionando maior contato como *e-books*, *e-mails*, jornais *online* e *sites*, por exemplo. Ao mesmo tempo de crescimento dessa aproximação com os mais variados tipos de textos e de gêneros textuais, temos a falta de inclusão digital que impede o acesso dos mais humildes a essas plataformas.

Interligado a isso, outras formas de leitura e escrita também têm surgido, como a de redes sociais, nas quais estão presentes textos curtos circulando com mais frequência em comparação com a imagem ou o vídeo, como o *Twitter*. De alguma maneira, portanto, a aproximação com os tipos textuais tornou-se mais recorrente.

Frente a isso, os que mais estão sujeitos a esse tipo de textos são os jovens. Os mesmos que resistem à leitura de outros textos, como a de livros. Alguns alunos, em especial os da rede pública, demonstram resistência quando essa aproximação é com o livro físico. É como se o livro impresso não lhes causasse o mesmo efeito de satisfação e interesse que outros textos digitais, ainda que longos, causam. O resultado é uma distância cada vez maior da esperada, especialmente ao desenvolvimento de suas capacidades reflexivas e críticas, e ao exercício do papel simbólico, imagético ou fabuloso do livro.

Quanto mais não detentores dessas capacidades, maiores as chances de haver o comprometimento na trajetória escolar desses alunos, de maneira que pode incidir sobre a sua aprovação ou reprovação, além de não ser certo de que sua escolarização seja efetivamente garantida ao ponto de agir criticamente aos processos políticos, econômicos e sociais do seu próprio país. Isso porque uma das formas de leitura, segundo Souza (2021), é aquela em o leitor busca informações que deverão servir de pré-requisito para outros tipos de leitura, inclusive a literária. Com diferentes maneiras de leitura, isto é, “ler para se informar, ler para compreender e ler para se divertir”, é o leitor quem deverá selecionar o nível que melhor se adequa à situação, variando conforme a complexidade.

Quando nenhuma dessas formas é incentivada na fase escolar, especialmente no Ensino Fundamental I e II, mais alunos são privados de participar desses

processos, ao ponto de saber decodificar palavras, mas não compreender ou relacionar com o mundo em que vive, ou pouco questionar e argumentar sobre os diferentes tipos de textos e suas possíveis aplicações nos espaços sociais.

A problemática surge nos nove anos em que o aluno permanece na escola mesmo sendo o único lugar no qual muitos terão a chance de maior aproximação com os livros. Um dos motivos, segundo Michèle Petit (2009), é que a escola, na concepção dos alunos, é um lugar perigoso. Como reflexo, temos altas taxas de desistência, reprovações consecutivas e distorção de idade-série escolar. Assim como são sujeitos a esses tipos de perigos já citados, outro tipo de perigo deve ser avaliado: o da leitura incubida como obrigação, que faz com que muitos associam essa atividade ao tédio. Leitura exige concentração, paciência, interação/aplicação de conhecimentos. Na ausência desses esforços, a frase “não gosto de ler” será cada vez mais repetida, porque, afinal, não se vê a leitura como algo estimulante, uma vez que, de fato, houve pouco estímulo.

Com isso, ao terminarem o ensino básico, de alguma maneira estarão à margem de uma sociedade que exigirá diferentes competências da leitura: leitura social, política, econômica, religiosa, subjetiva, simbólica. E esses jovens, por não terem compreendido o papel da leitura em suas vidas, sentir-se-ão indignos de compreender esses fatores, possivelmente deixarão de exercer a sua própria cidadania e de participar de discussões importantes para o bem comum.

Todos esses fatores contribuem para a problematização do quanto a leitura pode intervir nesses processos de marginalização do homem, para que não seja excluído da possibilidade de ser autor da sua própria vida, mas sim que possa “encontrar mobilidade no tabuleiro social” (Petit, 2009, p. 19), de forma que se sinta integrante dos mais diferentes contextos que não o seu ou de sua família apenas, ocupando outros espaços e exercendo o “direito de participar ativamente das diferentes dimensões da vida social, de ter uma opinião atuante” (Petit, 2009, p. 54), ou seja, de problematizar os espaços que ocupa: o seu bairro, a sua cidade, o seu país, além os fatores que corroboram para tal estado; ao mesmo tempo que oportunize o acesso digno ao conhecimento, à cultura e à linguagem, por exemplo.

A escola pública é constituída pela universalização do ensino básico para todos os estratos sociais, inclusive o mais pobre. Diante disso, espera-se que a mesma

exerça o seu importante papel para a inclusão social e escolar desses cidadãos, gerando as oportunidades citadas acima.

Segundo Rojo (2009, p. 119), para que o aluno possa compreender, criticar, problematizar, associar, intertextualizar, é necessário ‘competências básicas’, que pode ser desde do uso das linguagens, isto é, “verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.”, até o uso das línguas por meio de leituras múltiplas, adquirida dentro e fora da escola. A autora estabelece o conceito de ‘letramentos múltiplos’, estratégias de letramento qualitativas: letramentos multissemióticos, letramentos multiculturais e letramentos críticos.

Em conformidade com Rojo (2009), o letramento, em consonância com o mundo atual, se refere ao trabalho com diferentes semioses, plataformas e linguagens. Nesse caso, o professor de Língua Portuguesa não seria o único mediador dessas práticas, sendo um trabalho conjunto, interdisciplinar. O letramento multicultural é referente a possibilidade do aluno trabalhar não somente a cultura privilegiada, como também a local ou marginalizada, para que o aluno saiba confrontá-las, “torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e de crítica” (Rojo, 2009, p. 115), para que não acredite que somente a cultura dominante prevaleça. O letramento crítico adverte sobre o poder que os textos podem exercer sobre a formação crítica e ideológica do leitor, além de quais estratégias utilizadas pelas diferentes mídias usam na produção de seus textos e quais as possíveis ideologias e intenções podem ser inferidas.

O enfoque depende do professor o qual deve escolher a temática (democracia, ética, criticidade etc.). Pode ser trabalho intermediado pelos outros dois anteriores (letramento multissemiótico e letramento multicultural), de forma dinâmica, sempre pensando sobre a ‘necessidade de ensino’ daquela turma, levando em conta a competência já adquirida pelos alunos para que seja compatível.

Dessa maneira, para que o aluno possa avaliar e problematizar o seu próprio processo de ensino, no qual pode manifestar sua opinião baseado no repertório adquirido por questionamentos do seu próprio círculo social, é preciso incentivar a leitura, justamente porque isso depende do processo paralelo (FILHO, 2017) de reciprocidade e reflexões no qual o leitor, em busca de um efetivo entendimento e questionamento do que se lê, necessita de conhecimentos prévios, no qual faz suas

próprias associações, individualizando a sua leitura, e, ao mesmo tempo, enriquecendo o seu repertório de conhecimento.

Para isso, é preciso que tenham motivação para buscar por informações. O problema é a aproximação com aquilo que lhes não cativa, porque, de alguma forma, existe um bloqueio em relação aos livros (Petit, 2009), por conta da falta de familiarização com o mesmo que, há tempos, sempre foi objeto de medo: de um lado, o medo que autoridades políticas têm do livre acesso aos livros, que sempre foi controlado; do outro, o medo do leitor que, por consequência desse sistema de controle, dificilmente conseguirá visualizar o livro como objeto de prazer.

Nesse sentido, o uso de estratégias de leitura depende do objetivo de leitura e o conhecimento linguístico e de mundo do leitor, que implica nas possíveis inferências feitas. Segundo Koch e Elias (2022), assim como o produtor de texto utiliza de estratégias próprias da escrita que regem a organização do seu texto para facilitar inferências que poderão ser feitas pelo leitor, o mesmo acontece ao leitor.

Nesse viés, uma das estratégias parte da interação do autor-texto-leitor, que é a estratégia sociocognitiva, na qual usará do seu conhecimento linguístico (aqui já citado); conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo); e conhecimento interacional, que engloba o ilocucional, o comunicacional, o metacognitivo e o superestrutural:

- a) **Ilocucional:** nos permite, enquanto leitores, perceber os propósitos pelo produtor de texto, que pode ser em texto verbal e texto-não verbal, ou o texto misto;
- b) **Comunicacional:** os gêneros textos possuem características próprias que os diferenciam. Por isso, deve haver, por parte do leitor, o reconhecimento do gênero à situação comunicativa, que levará em conta na hora da leitura e produção de sentido, sabendo identificar;
- c) **Metacomunicativo:** é o reconhecimento de “ações linguísticas” usadas pelo escritor para “construção textual” em busca de maior articulação e defesa de uma ideia;
- d) **Superestrutural:** permite a categorização dos diferentes gêneros.

Quanto maior for o acesso do aluno aos livros, maior será a probabilidade de ele alcançar todos os conhecimentos elencados.

A partir dessas estratégias sociocognitivas, a próxima estratégia estipulada pelas mesmas autoras afirma que o leitor alcança a compreensão do texto por meio de antecipações e hipóteses.

No decorrer da leitura, o aluno formula antecipações de desfechos ou andamentos do que é informado, por meio de estratégias de escrita produzidas pelo próprio autor, mas que depende dos conhecimentos do leitor, com o qual pode intertextualizar a outras leituras. O mesmo ocorre com as hipóteses: conforme a interação com o texto, o leitor verifica a possibilidade de confirmação ou não das pressuposições feitas.

Mesmo que haja diferentes leituras para um mesmo texto, alunos com menor grau de ativação dos conhecimentos citados não conseguiram efetiva acessibilidade ao texto, de maneira que suas formulações de antecipações e hipóteses são limitadas.

Por isso, apoiado nesses procedimentos feitos de maneira quase que “inconsciente”. A leitura consciente passa a ser quando, de alguma forma, são priorizadas estratégias formuladas antes. Segundo Solé (2014), outras metodologias podem ser utilizadas, como:

- I. A motivação: é necessário despertar o interesse na leitura, delimitando objetivos;
- II. Promoção das perguntas dos alunos sobre o texto: os próprios estudantes formulam perguntas pertinentes ao texto lido, de maneira que o ato de interrogar sobre o texto é também um ato de conscientizam do que sabe e o que não sabe sobre o texto;
- III. Verificação da compreensão do texto: com base na interação e exposição das respostas às perguntas feitas sobre o texto;
- IV. A prática da leitura em voz alta: é mais proveitosa quando trabalhada posteriormente a uma leitura silenciosa, para que o aluno se familiarize e compreenda melhor, de maneira que não priorize o processo mecânico da leitura, pondo a compreensão do que se é lido em segundo plano.
- V. Ler por prazer: proporcionar a experiência da liberdade de escolha do livro, onde, de maneira autônoma, poderá reler ou não terminar a leitura, estabelecendo critérios de escolha de gêneros, sem que precise ser uma leitura obrigatória.

Dentre outras formulações, Isabel Solé ressalta que todas essas possibilidades são para ampliar a concepção dos alunos sobre as múltiplas utilidades que a leitura pode proporcionar, em que o leitor pode ser, na verdade, responsável por mobilizar seus próprios conhecimentos para questionar, criticar e interpretar diferentes textos e sua possível relação com o social.

### **Considerações finais**

Após o percurso que realizamos, o nosso objetivo era refletir sobre o que foi observado nos estágios a partir metodologias utilizadas em prol do exercício da leitura e sua eficácia para o prosseguimento do aluno na vida escolar; discutir sobre o ensino-aprendizagem da leitura como fator de intervenção de defasagens; propor estratégias para que esse objetivo fosse alcançado; encontrar metodologias para trabalhar com a leitura nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA).

Com a conclusão do primeiro objetivo alcançado, verificamos que o programa estadual pode ser propício mais para exclusão desses alunos, interna e externamente à escola, do que inclusão ou reintegração. Dentro da escola porque, de alguma maneira, são considerados incapazes, divergentes dos outros alunos que frequentam classes regulares; fora da escola por conta da alta taxa de desistência/reprovação dessas classes é alta, resultado de um excludente processo de ensino que contribui para a massificação iletrada. Como resultado, apoiados na ideia de que sistemas que aceleram o seu processo de ensino é ineficaz, o aluno repete a série até alcançar idade suficiente para cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não há, por isso, por parte dos alunos, perspectivas para o seu retorno às classes regulares.

Constatamos ao atingir o segundo objetivo, também, que os educandos presentes nas classes de aceleração durante os estágios, não tinham conhecimento suficiente para cursar aquela série, uma vez que, em sua grande maioria, eram analfabetos funcionais, possuindo muitas defasagens de aprendizagem, principalmente na leitura.

Entendemos, com isso, que a forma como as instituições de ensino conduzem o processo de reintegração desses alunos ao ensino regular não é eficaz, por conta da falta de planejamento específico para as defasagens, além de avaliações

inapropriadas desencadeadoras de alunos que seguirão sua vida escolar de forma ineficiente e pouco qualitativa, aumentando ainda mais a possibilidade, inclusive, do abandono escolar.

Compreendemos o terceiro e o último objetivo como parcialmente concluído, porque, apesar de as estratégias propostas no presente trabalho serem voltadas para a prática de leitura, acreditamos que o público-alvo da pesquisa (alunos das CAA's) necessita de maiores investigações direcionadas às suas especificidades, como coletas de dados, entrevistas, questionários, dentre outras.

Em razão do exposto, por fim, percebemos a necessidade de aprofundar o estudo em outra oportunidade, propondo uma intervenção mais desenvolvida de casos, por meio da análise de possíveis resoluções e regulamentos do próprio programa nas escolas da capital, para melhor compreender a sua organização, tendo como ponto de partida algumas questões: Que tipo de avaliação deve ser elaboradas especificamente para classes de aceleração? Como são medidas as habilidades e competências alcançadas? Qual o impacto dessa exclusão tanto dentro como fora da escola pode eclodir por conta da depreciação que o aluno tem de si mesmo diante da classificação de “atrasado”? E, por último, em qual medida o programa pode ser benéfico ao favorecer a recuperação de limitações não recuperadas antes?

## REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. In: *A Leitura*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1983.
- COSTA, Maria Regiana Araújo da. Práticas de leitura em classes de aceleração de aprendizagem na cidade de rio branco. *Anais do SILEL*. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOPES, Marianna Jannuzi; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. *Escola sob o olhar de alunos das 'classes de aceleração': um estudo de representações sociais*. RBPAE - v. 36, n. 3, p. 928 - 948, set./dez. 2020.
- FILHO, Domicio Proença Filho. *Leitura do texto, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.
- GALVÃO, Andréa Petrele, REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. *Estratégias de leitura: traçando possibilidades para vencer as dificuldades de leitura de alunos do sexto ano*. Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Governo do Estado do Paraná, 2014.

- SOUZA, Ismar. *Estratégias de Leitura para ler e compreender melhor*. São Paulo: IdeiaBooks, 2021.
- KLEIMAN, Ângela. *Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes Editores, 2004/2009.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2022
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2011.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *Entre a literatura e ensino: a formação do leitor*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- Portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE Porto Velho, 06 de março de 2018.
- Portaria nº 239/2020/SEDUC-GCAE Porto Velho, 23 de janeiro de 2020.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- RESOLUÇÃO CEB/ CEE/RO N. 642/19, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2019.
- SCHUTZ, Marta Dinarte; DELLA MÉA, Célia Helena de Pelegrini; GONÇALVES, Luana lensen Gonçalves. Concepções de leitura- reflexões sobre a formação do leitor. *Disc. Scientia*. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Claudiomiro da; ZAGO, Nadir. Classe de aceleração e seus desdobramentos: um estudo em uma escola da rede pública municipal. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.20, n.42, p. 217-237, jan./abr. 2019.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- SOUZA, C. P. (2013). *Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem*. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 81-99, novembro/1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. *Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

# Os caminhos pelo conto: uma análise de *A cidade dorme*, de Luiz Ruffato

*Paths through the short story: an analysis of A cidade dorme, by Luiz Ruffato*

Submetido em: 24/06/2023

Aceito em: 24/08/2023

Luana da Silva Coelho<sup>1</sup>

Elielson de Souza Figueiredo<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca analisar como a Cidade é representada no decorrer da obra *A cidade dorme* (2018), do autor mineiro Luiz Ruffato, que reúne vinte narrativas escritas ao longo de 16 anos. Partindo da pesquisa bibliográfica, utiliza-se a teoria do conto contemporâneo, destacada por autores como Schollhammer (2009) e Bosi (1975), que guiarão os objetivos deste trabalho, que perpassa as memórias de infância, as marcas da ditadura, até chegar no apogeu da vivência cidadina, inferindo-se que Luiz Ruffato constrói narrativas que se chocam com a contemporaneidade marcada pela fragmentação, violência e subalternização, fazendo da Cidade a protagonista que rege a vida de seus coadjuvantes.

**Palavras-chave:** Conto; Contemporaneidade; Cidade; Luiz Ruffato.

**Abstract:** The present work seeks to analyze how the City is represented in the stories of *A cidade dorme* (2018), by Luiz Ruffato, which brings together twenty narratives written over 16 years. Based on bibliographical research, the theory of the contemporary short story is used, highlighted by authors such as Schollhammer (2009) and Bosi (1975), who will guide the objectives of this work, which permeates childhood memories, the marks of the dictatorship, until reaching the heyday of city life, inferring that Luiz Ruffato builds narratives that clash with contemporaneity marked by fragmentation, violence and subordination, making the City the protagonist that governs the lives of his coadjuvants.

**Keywords:** Short story; Contemporaneity; City; Luiz Ruffato.

## Introdução

Os contos de *A cidade dorme* (2018) traçam um caminho repleto de sonhos, desilusões, conflitos que rodam a Cidade: eles vêm desde Cataguases, município de Minas Gerais onde nasceu Luiz Ruffato, passam por memórias de infância, histórias sobre futebol, marcas da ditadura e violência, até finalmente chegar na grande Cidade

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL - UFPA), na área de Estudos Literários. Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2592643077353114>. OrcID: <https://orcid.org/0009-0003-9479-3178>. E-mail: [coelho.luana1@gmail.com](mailto:coelho.luana1@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutor pela Universidade Federal do Pará (UFPA) com estágio de doutoramento realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9943163443684554>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-3934-4903>. E-mail: [elielson@uepa.br](mailto:elielson@uepa.br)

atual. Os personagens são pessoas comuns e, por vezes, esquecidas: crianças, o trabalhador informal, um andarilho, a prostituta, o imigrante; os indivíduos que vivem na e em torno da Cidade – espaço tão conturbado e aglutinador de todas essas figuras da exclusão social.

A Cidade é o espaço de materialização das práticas capitalistas de acumulação, segregação e morte – temáticas sempre presentes nas narrativas de Ruffato, agora personificadas através dos contos. Da consolidação de tal gênero, tem-se também a popularização do miniconto, que se consolida na ficção brasileira contemporânea principalmente a partir de 1990, justamente pelo maior impacto e dinamicidade na forma que pode apresentar. Isto é, segundo Schollhammer (2009, p. 93):

A popularidade das formas curtas cria uma nova ponte ficcional entre o poema em prosa e a crônica e demonstra sua eficiência estética no modo como ressalta e pontua a vivência concreta. Isso se dá, sobretudo, pela força poética de um pequeno evento central que tensiona o conto, apresentado de maneira não circunstancial, cujos personagens atuam como elementos que sustentam a ação narrativa.

Levando em consideração a velocidade, as rápidas informações e encontros, as fragmentações do dia-a-dia na Cidade, a narrativa curta constituinte do miniconto transforma-se em modelo ideal para representar o homem e a vida contemporânea, perpassando outros gêneros e possibilidades de estilo. Na visão de Schollhammer (2009), o miniconto corresponde a uma parte avulsa da nossa própria realidade, “como um pequeno resíduo duro dos milhares de imagens e textos que compõem a trama de nosso cotidiano” (Schollhammer, 2009, p. 94).

Esses aspectos são encontrados, por exemplo, em “¡Gua!”, conto que faz parte de *A Cidade Dorme*, em que há a narrativa de trabalhadores comuns, mas às vezes invisíveis na Cidade, como é o caso dos imigrantes. Em uma entrevista para o site Blog da Companhia, em 2018, Ruffato explicou que visa dar voz a uma classe média baixa que não é necessariamente operária:

Pega os bolivianos em São Paulo, por exemplo. Estão lá há muitos anos e ninguém fala dos bolivianos. E tem um conto, ¡Gua!, que fala de uma menina boliviana. Não falo disso porque é pra fazer, falo porque eu vejo, tenho olhos e vejo. Escolho e vejo esses aspectos da sociedade.

Na narrativa, a jovem boliviana, que já havia passado por outros trabalhos informais, tenta chamar atenção das pessoas para comprar guarda-chuvas, mas ignorada e desprezada por outras pessoas, reflete sobre sua situação: “Pensava até em abandonar aquele tabuleiro mambembe, desperdiçar os pés pela cidade, observar as vitrinas, a decoração das lojas, toda aquela gente esbaforida, *Estos non son mujeres, ni hombres, sino animales, animales, ¿comprendes?*” (Ruffato, 2018, p. 62).

Surge, então, outro personagem curioso: um Papai Noel. Ruffato, na entrevista supracitada, revela uma conversa que havia tido: “Uma amiga falou pra mim que nunca tinha pensado num Papel Noel comendo no intervalo de trabalho e eu fiquei pensando que aquele cara é humano, aquilo é trabalho.” (Ruffato, 2018, s.p.). E justamente assim é retratado o Papai Noel no conto: como um humano. “[...] Entrou no McDonald’s. Ao retornar, após jogar a embalagem de alumínio no lixo e usar o banheiro para urinar e fazer bochecho, a chuva havia cessado”. (Ruffato, 2018, p. 63).

Curioso perceber que os dois personagens são os únicos que interagem entre si durante o conto, talvez pela semelhança de suas peculiaridades: ambos fora de sua terra de origem e parcialmente invisíveis – O Papai Noel só é lembrado no Natal e a jovem que vende guarda-chuvas só foi vista quando começou a chover. Apesar da vergonha por não compreender a língua da jovem, o homem “[...] simpático, gritou, **Feliz Natal pra você, menina, feliz Natal!** Ela, que arrumava os guarda-chuvas restantes, parou, acenou desajeitada e por um momento acompanhou, estática, o homem gordo perder-se em meio à multidão” (Ruffato, 2018, p. 63).

Por meio da polifonia atravessada pelas falas demarcadas na escrita ruffatiana ora pela utilização do negrito, ora do itálico, há um anseio por focalizar nas narrativas atuais personas que estão à beira da sociedade e que são constantemente engolidas por ela revela muito da própria invenção temática do conto, que bem como diz Bosi (1975, p. 8) “[...] tem exercido, ainda e sempre, o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo”.

Assim, mesmo que a temática do conto parta de histórias perfeitamente cotidianas, devem provocar no leitor “[...] uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe fluuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade [...]” (Cortázar, 2006, p. 154). Com isso, tem-se a grande diferença

entre o conto e romance: o conto, por conta da limitação de tamanho, deve atingir de forma direta o leitor. Pelas próprias características intrínsecas de cada gênero, o romance explora determinado tema paulatinamente, guiando o leitor para vários estágios até chegar ao clímax, enquanto o conto, por ser mais curto, tem que ser mais direto, acertar um nocaute imediato em quem está lendo; mas, que, apesar da limitação de tamanho, consiga influenciar o leitor para uma dimensão muito maior, mais ampla, do que está posta no texto. Desse modo:

[...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto. (Cortázar, 2006, p. 151-152)

Essa proposta de uma narrativa curta que recorta um fragmento do cotidiano de modo direto e com efeito de nocaute no leitor pode ser exemplificado em outro conto de *A Cidade Dorme*, “A menina”, que em torno de uma narração realista com a temática da morte, denuncia as mazelas deixadas pela desigualdade social. Tem-se o retrato de um homem, ajudante de pedreiro, recebendo a notícia do falecimento de sua esposa, que deixa a filha pequena do casal. Nem coragem para voltar com a filha para casa ele possui, devido os sonhos depositados lá por sua esposa:

[...] as paredes externas por rebocar, a porta da cozinha provisória, o chão de cimento grosso, quanto a mulher se empenhara na compra daquele terreno! Aqui vai ser a sala, ali o quarto das crianças, lá o quintal, adivinhava cômodos onde outros vislumbravam apenas touceiras de mato enfezado, quanto economizara para adquirir o material de construção, quanta alegria ao acompanhar, tijolo a tijolo, o lar eclodindo, É um sonho, Gui, um sonho!, murmurava, orgulhosa. (Ruffato, 2018, p. 58)

Na confusão do hospital, em meio a tanta gente, barulho, calor, turbulência e falta de empatia, o pai só pensava em uma coisa: “O que vai ser da menina, agora? Eu já estou acabado, não sirvo pra nada mesmo... mas e a menina?, coitadinha... o que vai ser dela?”. (Ruffato, 2018, p. 60). Por trás da história curta e simples, tem-se

a carga de tristeza e revolta que cresce ao avançar da leitura, desde a frieza com que o protagonista é tratado quando sabe que sua esposa morreu, até o choque do desamparo de pai e filha, o leitor é levado a refletir a mesma pergunta com a qual o texto termina.

À vista dessa breve introdução sobre determinados aspectos do conto na contemporaneidade, definem-se aqui três macro-temas para análise das narrativas inseridas em *A Cidade Dorme*: 1) memórias de infância, principalmente ligadas pelo futebol, presentes em “Minha vida”, “Bandeira de luz”, “O homem na multidão”, “Promessa” e “Cantos”. 2) As marcas da ditadura em “Água parada” e “O dia em que encontrei meu pai”. 3) e o ápice da vivência citadina nos contos “As vantagens da morte”, “A Cidade Dorme” “O repositório”, “Kate (Irineia)” e “Destinos”.

### **Memórias de infância**

No conto que abre o livro, “Minha Vida”, a história da mudança de casa e ambições futuras é relatada por uma criança. Saindo da Vila Tereza para o Paraíso, localizados em Cataguases, Minas Gerais, apesar da nova casa ainda não estar pronta, o pai se orgulha de agora não precisarem ter medo de ficar sem dinheiro para o pagamento do aluguel. A criança não gosta da mudança, preferia a casa antiga, no local em que já conhecia tudo. Tal comportamento é descrito por Halbwachs (2003, p. 65), ao falar sobre memória individual e coletiva:

Uma criança depara inesperadamente com circunstâncias em uma situação que não é própria de sua idade e seu pensamento se abre a preocupações e sentimentos de adulto. É uma mudança de local, de profissão, de família, que ainda não rompe inteiramente os laços que nos prendem aos nossos antigos grupos.

Neste conto em todo momento é mostrada a vida humilde da família: a casa não terminada (mas agora própria), a bicicleta de segunda mão do narrador, o bairro sem luz e água encanada, o pai vendedor de pipoca, a distância percorrida pela irmã até chegar no ponto do ônibus, entre outros. Os filhos não entendem o motivo da mudança, mas as intenções da mãe são explicadas “[...] ela fala que quis sair da Vila Teresa para dar uma vida mais digna para os filhos, mas principalmente para minha

irmã, onde já se viu criar uma menina no meio de marginais e mulheres-da-vida?” (Ruffato, 2018, p. 12). Apesar do olhar inocente dos filhos, os pais estão preocupados com o futuro deles, com a sonhada ida para a Cidade:

Agora, que estou terminando o primário, o meu pai avisou que vai me inscrever no Senai, para eu poder aprender uma profissão. Ele quer que eu seja torneiro-mecânico que nem meu irmão, e sonha em um dia a gente ir para São Paulo trabalhar nas fábricas de carro, que é onde está o futuro, ele diz. (Ruffato, 2018, p. 14)

Apesar de localizado principalmente em Cataguases, a grande metrópole acompanha o conto como narrativa internalizada, em meio à vivência e ambientação de uma família de baixo poder aquisitivo; Ruffato apresenta a preocupação que muitos pais possuem em relação ao futuro dos filhos, refletindo aspectos acentuados pela Cidade e o imaginário urbano associado ao trabalho e ideais de progresso, enriquecimento e dignidade, como a mãe querendo que a filha fique longe de um ambiente com criminosos e prostitutas e o pai que induz o filho ao SENAI, escola de formação de mão-de-obra industrial.

Os demais contos, em maior ou menor intensidade, giram em torno de uma mesma temática: a paixão pelo futebol. Tal esporte, inicialmente, era praticado pela elite brasileira e com o passar do tempo, tornou-se uma prática popular, construindo uma áurea de símbolo e identidade nacional. Segundo Magalhães (2010, p. 13):

Era o final do século XIX, mais especificamente 1895, quando o futebol “chegou” ao Brasil, especificamente à cidade de São Paulo. Poucos anos haviam passado desde a Proclamação da República em 1889 e o país buscava sua identidade com a nova forma de governo instaurada, procurando inserir-se nos modelos das grandes metrópoles européias.

Na literatura, tornou-se temática, principalmente, após o movimento modernista, visto o apelo pela realidade brasileira, posto que:

A maneira de viver comprova a presença do futebol em nossas vidas, em filmes, novelas, músicas e até em nosso vocabulário, com expressões e gírias como “pisar na bola”, “embolar o meio de campo”, “tirar o time de campo” e outras tantas que foram incorporadas no

cotidiano da sociedade, sem distinção econômica ou social. (Costa, 2001, n.p)

Desse modo, em “Bandeira de luz”, Ruffato apresenta as diferenças sociais entre dois times infantis: “Eles moravam no outro lado da cidade, num bairro de gente remediada, e nosso uniforme eram camisas brancas, comuns, que minha mãe tingiu de preto, numa panela grande de fazer doces que fornecia aos botequins dos arredores”. (Ruffato, 2018, p. 21). Mas apesar das dificuldades e improvisações, o time era esforçado e apaixonado pelo que fazia. Como o próprio narrador relata:

Queríamos provar para nós mesmos que, apesar de vivermos num bairro operário, de casinhas baixas e quintais minúsculos, e treinarmos num campo calvo, sem alambrado, arquibancada ou vestuário, repasto de um cavalo magro que ninguém pertencia, tínhamos brio. (Ruffato, 2018, p. 22)

E assim, juntando retalhos de roupas, construíram sua bandeira e levaram à luz o estandarte feito com orgulho, mostrando ao time adversário que a desigualdade não era motivo para desistir. Aqui, a Cidade está inscrita nas práticas culturais. O futebol, além de um esporte coletivo, aparece no conto investido de um sentimento de classe e metaforiza a divisão desigual do espaço urbano e a marginalização da população pobre.

Continuando com personagens do conto anterior, em “O homem na multidão” é apresentada a estreia de um garoto em um estádio. É importante ressaltar que com as mudanças sociais, industriais e urbanas no Brasil, o futebol profissional passou a ser visto como uma forma de mudar de vida. Após a fundação de escolinhas, muitos pais começaram a levar e apoiar seus filhos para seguir carreira nessa área – que atualmente tem uma das melhores remunerações no mundo.

À vista disso, o pai da protagonista leva seu filho ao estádio com grande orgulho: “Meu pai insistiu que andássemos até a avenida, queria desfilarmos sua felicidade. Pelo caminho, os conhecidos assuntavam, Vai levar o menino no jogo? É, é a estreia dele, confirmava, orgulhoso. Está ficando homem, heim, comentavam.” (Ruffato, 2018, p. 24).

Em “Promessa”, uma família desestruturada é apresentada pela filha que narra a história de um pai alcoólatra, sem emprego; a mãe, costureira, sustentava a família

de quatro filhas (para a decepção do pai, que queria ter pelo menos um menino). Como a criança retrata: “Crescíamos sozinhas entre retalhos e manequins, cores e texturas, amparando-nos umas às outras”. (Ruffato, 2018, p. 26). Entretanto, em meio à desarmonia do lar, um dia o pai chega à casa e anuncia que ganhou no jogo do bicho, “[...] sobraçando um saco de pães quentinhos, mortadela fatiada e um litro de Coca-Cola”. (Ruffato, 2018, p. 26). A mulher irritou-se, as filhas, como forma de consolo ao pai, foram comer com ele. O pai prometeu uma surpresa às filhas, que já nem acreditavam mais em suas promessas. Eis que chega à noite com a novidade: “[...] desembalhou sobre a mesa, orgulhoso, quatro uniformes completos do seu time: camisa, calção, meias. [...] Amanhã vamos ao estádio, eu vou comprar picolé, cachorro-quente, tudo que vocês quiserem...”. (Ruffato, 2018, p. 26).

Da mesma maneira que ocorre nos contos anteriores, a Cidade está presente de forma indireta, refletida no modo de ser das personagens: a selvageria do capitalismo que obriga ao trabalho informal de longas horas diárias; o lazer e o prazer associados ao consumismo de bens industrializados, como a Coca-Cola e até mesmo o machismo, retratada na ideia antiga de que um filho homem seria o braço direito do pai, algo como a continuidade do poder masculino. Esses elementos também estão interligados a outras problemáticas, como o alcoolismo, que leva à deterioração do casamento e da família retratada no conto, que se torna distante e frágil. Bem como a filha do casal reflete sobre o pai: “[...] limitando-se a observar, pensativo, talvez imaginado a família que poderíamos ter sido”. (Ruffato. 2018, p. 26).

Em “Cantos”, o narrador, já adulto, relembra a sua falta de aptidão física para jogar futebol, mas que isso não o fez desistir de sua paixão. Desse modo, teve a ideia de compor canções de incentivo ao time e quando finalizou foi alvoroçado pelos colegas de escola:

[...] anunciei os versos que comporiam nossa canção de estímulo, nossas palavras de ordem. Descontrolada, a turba me tomou nos braços e, em coro, desfilou pelos corredores e pelo pátio, bagunça contemporizada pela diretora, ela mesma, imagino, inconfessada torcedora do nosso time. (Ruffato, 2018, p. 29).

O conto é encerrado com o narrador lembrando aqueles dias felizes, em que a pequena torcida unida cantava a canção composta por ele é algo inesquecível. Esse

aspecto de união proporcionada pelo futebol – seja na questão da desigualdade social, a família partida ou do jovem que encontrou seu lugar ao compor canções para o time – é algo único de esporte que se tornou conhecido como a “paixão nacional”, bem como diz Magalhães (2010, p. 133) “o futebol é capaz de proporcionar experiências coletivas que fazem o torcedor se sentir parte de uma comunidade, de uma coletividade”. É interessante notar essa relação, em como os indivíduos entram em campo pela pátria, escondendo-se as mazelas urbanas. Por um instante somos um corpo único, sem diferenças, embalado ao som de um hino. Entretanto, como pode ser visto em “Cantos”, à medida que os meninos crescem vão se tornando anônimos, operários.

Em meio aos sonhos de infância e a angústia adulta, as memórias que giram em torno dos contos condizem com a ideia de Le Goff (2013, p. 435) quando discorre que tal elemento é “[...] essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. A temática das memórias torna-se uma tendência da ficção urbana contemporânea, visto que o indivíduo “[...] frente aos impasses que a cidade enfrenta, se alimenta, romanticamente, da nostalgia projetada num passado idealizado, quando as imagens congeladas nos cartões postais e os mitos se desgastam.” (Gomes, 2000, p. 71).

Nessa sequência de contos, apesar de a Cidade não ser o grande foco, ela se faz presente em diversos momentos, mostrando a grande importância e influência que tal espaço proporciona. Várias ideologias que constroem as narrativas, desde as práticas esportivas até a associação de trabalho ao dinheiro e ascensão social, encontram lugar privilegiado na Cidade, onde predomina a lógica da produção e é refletida no comportamento e pensamentos dos personagens de Ruffato.

### **As marcas da ditadura**

Em “Água parada” – metáfora do conservadorismo contrário a qualquer renovação, à falta de oxigenação das tradições – um homem de cinquenta e oito anos relembra momentos de sua vida sem destino fixo, principalmente um episódio fatídico que ocorreu no verão de 1974. Ele, mais dois amigos – Marcelo e Rivaldo – atraídos pelo que ouviam sobre os *hippies* e comunidades alternativas, decidem deixar tudo

para trás e seguir para Bitupitá, que era uma aldeia de pescadores no Ceará. Durante o percurso, conhecem “[...] um sujeito, mais ou menos de nossa idade, barba descuidada, longos cabelos pretos anelados, cordão de miçangas coloridas adornando o pescoço, camisa florida e um baseado entre os dedos cobertos de anéis”. (Ruffato, 2018, p. 35) que lhes oferece carona. As características do rapaz compõem um modelo *hippie* dos anos 70, visto que, segundo discorre Kaminski (2016, p. 470):

Das manifestações vinculadas à contracultura, o movimento hippie foi uma das que ganhou maior visibilidade. Surgido nos Estados Unidos, seus aspectos estético-corporais destoavam bastante dos padrões estabelecidos: cabelos e barbas compridas, vestes coloridas, roupas velhas ou reaproveitadas, muitos adereços, bolsas a tiracolo. Imagem muito veiculada pela imprensa da época, em função de certo exotismo e de ser uma novidade comportamental.

Contrários ao que o capitalismo industrial – cujo coração é a Cidade – promove: consumismo, moda, padrões de gosto e conduta, conservadorismo moral e indústria armamentista, os *hippies* são herdeiros do *beat* americanos e no Brasil encontraram eco no tropicalismo. Na era ditatorial, o termo *hippie* cultivava sentido pejorativo por policiais e militares, assim como pela mídia, sendo associado à marginalidade, por causa de “[...] sua aproximação com usuários de drogas e também por seus trabalhos nas ruas com artesanato –, pois atribuíam muitas vezes a essa profissão a inexistência real de um trabalho [...]”. (Saggiorato, 2012, p. 298). Essa ligação com as drogas pode ser vista em várias passagens do conto em que o narrador e seus amigos já estão na casa *hippie*:

Então, começou o delírio, que pode ter durado sete dias ou doze dias, impossível saber ao certo, o tempo desmoronou. [...] Bebíamos cachaça, batida e cerveja, manhã à noite, fumávamos maconha, tomamos chá de cogumelo e de trombeta, alguns encharcaram-se de Pambenyl, e até mesmo, uma vez, alguém apareceu com ácido, o que causou enorme rebuliço. (Ruffato, 2018, p. 38)

Até que um dia a festa é interrompida por policiais com cassetetes e um delegado liderando a ação, acusando os jovens de “[...] atentado contra a moral e os bons costumes e perturbações da ordem pública”. (Ruffato, 2018, p. 40). Tais situações eram comuns no período ditatorial brasileiro, posto que:

A repressão a práticas contraculturais, legitimada pelo imaginário anticomunista e pelo pensamento conservador, deu-se em amplitude nacional, tanto nas grandes quanto nas pequenas cidades – onde muitas vezes os delegados locais tomavam para si a responsabilidade. Em 1970, a Polícia Federal iniciou uma campanha rigorosa de combate aos hippies, resultando em dezenas de prisões (Kaminski, 2016, p. 478)

No Brasil, a ditadura esteve afinada com os Estados Unidos e foi financiada e aparelhada por eles, não por outro motivo combateu os movimentos contracultura, sobretudo na Cidade, onde foram mais expressivos e onde a ordem consumista e a moral burguesa de feições norte-americanas deviam ser conservadas. O pensamento conservador considerava que as práticas contraculturais, como o movimento *hippie*, induziam, principalmente, os jovens, “[...] por meio das drogas, da liberdade sexual e das críticas às instituições da igreja e da família.” (Kaminski, 2016, p. 475) a se tornarem subversivos aos ideais do governo. Bem como o delegado do conto de Ruffato esbraveja: “[...] Vocês, corja de safados, veados e maconheiros, são a desonra do Brasil!”. (Ruffato, 2018, p. 40).

Ruffato, em entrevista ao site Correio Braziliense, em 2018, pondera a importância de se discutir, ainda hoje, a ditadura brasileira, falando sobre a transcendência do conto em questão para a realidade atual:

[...] está, evidentemente, se relacionando com um período específico da história, a ditadura e a repressão militar, mas, se você pensar hoje naquela situação com meninos de periferia presos na mesma circunstância, seria a mesma intolerância e violência policial. Tento escrever de uma maneira realista e alegórica ao mesmo tempo. A situação, infelizmente, é no sentido de reviver na nossa memória esse momento que não acabou. Aquela situação de opressão e desmando é a mesma que existe no Brasil de hoje.

A consequência dessa situação na vida dos três amigos é devastadora; um, sequer, é encontrado depois. O que acontece com aqueles que sobreviveram é bem definido pelo protagonista, mesmo antes de saber o que ocorreria depois da invasão dos militares: “[...] vários soldados entraram e rapidamente nos algemaram, mãos para trás, encapuzaram e arrastaram. Desaparecemos.” (Ruffato, 2018, p. 41).

O próximo conto, “O dia em que encontrei meu pai”, também carrega o sentimento de desaparecimento dentro de si mesmo. Publicado originalmente no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 2014, recebeu a seguinte nota introdutória:

Esta ficção foi baseada nos seguintes fatos de 2014: No dia 10 de dezembro, Dia Internacional dos Direitos Humanos, a Comissão Nacional da Verdade entregou o relatório final sobre crimes cometidos durante a ditadura militar no Brasil. Depois de dois anos e sete meses de trabalho, a comissão confirmou 434 mortes e desaparecimentos entre 1964 e 1985. Também nominou 377 responsáveis por violações de direitos humanos na ditadura e recomendou que eles respondam judicialmente por seus atos, assim como que as Forças Armadas reconheçam institucionalmente sua responsabilidade nesses crimes. (Ruffato, *O Estado de S. Paulo*, 2014)

À vista disso, o conto traz a história, narrada por um menino, sobre o dia em que ele encontrou o pai, de quem mal se lembrava. A mãe, em primeiro instante, incrédula, desaba com a novidade do filho. Ele cresceu com a versão de que o pai tinha morrido, não sabia do quê, mas com a mente fértil, imaginava histórias. Eis que então, um tenente surge na escola da criança, dizendo que irá levá-lo ao encontro do seu pai. Mas nem o encontro, nem a figura que viu, era como imaginava:

Escancarou uma porta, deixando entrever o quarto pequeno, escuro, apesar do sol lá fora, impregnado de um cheiro horrível, mistura de mofo, suor, mijo, bosta, remédio, deu vontade de vomitar. Deitado na cama, sob um cobertor sebento, o corpo, longa barba, voltado para a parede. (Ruffato, 2018, p. 49)

O menino cada vez mais ficava confuso: o nome do pai não era o mesmo que o tenente falou, nem a aparência, a mãe contava-lhe que o marido era o homem mais bonito do mundo e o filho se recordava do cheiro bom do pai. “O homem virou para o meu lado, e só então notei que estava bastante machucado, devia ter caído de algum lugar bem alto, tinha dificuldade até mesmo para abrir os olhos.” (Ruffato, 2018, p. 49). Ao final, é como se dois estranhos estivessem se encontrando: o pai, desconhecido aos olhos do filho, vislumbra parte da família que possuía, o filho perplexo:

[...] Mas fiquei com pena e estendi a mão. Ele, no entanto, permaneceu imóvel, ofegante, parecendo apavorado. O tenente disse, Alfredo, não piore as coisas, nós só queremos proteger sua família. Quando ele falou Alfredo, mergulhei em dúvida, meu pai chamava Alfredo. Me enchi de coragem e perguntei, incrédulo, O senhor é meu pai mesmo? O homem entreabriu os olhos ensanguentados, tentou mover os lábios roxos e inchados, onde se destacavam vários dentes quebrados, girou o corpo para a parede e começou a chorar. (Ruffato, 2018, p. 49)

É perceptível aqui a Cidade como um espaço geopolítico importante para os embates sociais e ideológicos. Como reflete Agamben (2009, p. 72), ser contemporâneo “[...] é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história”, sendo justamente isso que Ruffato faz ao discutir na contemporaneidade as mazelas desse espaço através da memória e da história, como no caso da Ditadura e subseqüente atos de autoritarismo, repressão e violência, trazendo personagens atingidos tanto diretamente, quanto indiretamente, é uma postura política de não esquecimento, de não apagamento de acontecimentos que se ressignificam atualmente, “[...] é como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado” (Agamben, 2009, p. 72).

### **A vivência cidadina**

Levando em consideração as características constituídas por Bosi (1975, p. 7) sobre o conto contemporâneo, é importante notar como o conto revela diversas formas na escrita atual, desde a fantasia, até a persuasão pela narração realista e por jogos verbais, “[...] ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem”.

Todas essas características podem ser percebidas nas narrativas imersas na conjectura da Cidade em si, como em “As vantagens da morte”, em que a fantasia se mistura com a realidade: o protagonista recebe a visita de seu irmão já falecido. Mas, apesar desse fator sobrenatural, o diálogo entre eles revela muito da vida nas grandes cidades: “[...] ele falava da beleza que era a morte, e eu pensando no meu rol de contrariedades, sozinho, sem dinheiro, largado pela mulher, desprezado pelos filhos

[...] meu caminho era sem volta, condenado para sempre à solidão e à amargura”. (Ruffato, 2018, p. 17-19).

Com características da narração realista e quase-crônica da vida urbana a que Bosi (1975) refere-se, tem-se o conto homônimo ao título da obra, que mostra a vida noturna na Cidade: a história de uma travesti, o abuso de autoridade por parte de policiais, a criminalidade, o avô preocupado com tiros que ouviu, abatido pelo caminho seguido por filhos e netos. “Sabia da morte, e tinha medo.” (Ruffato, 2018, p. 70). Cada parte dessas contada sem ter um fim e entrelaçando-se umas às outras, com cortes bruscos na narrativa que adentra a madrugada.

Entre “O repositor” e “Kate (Irineia)” há o aspecto comum da “grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem” (Bosi, 1975, p. 7). Estes contos encontram-se submersos na fragmentação que é a realidade na Cidade. Em “O repositor” tem-se sequências diretas do que se pode cruzar andando pela Cidade, dando ao texto essa movimentação e simultaneidade:

Camelôs enredam bancas, devedês, canetas, roupas, ervas, bugigangas. O homem-sanduíche queixa-se entre goles de café. O banco-encardido uniforme pincela a torre que breve tornará churrasco-grego. O de migalhas-à-barba fuça, garras encardidas, sacos de lixos. O de viralata enlaça restos de papelão numa carroça. O do celular negocia. O do cobertor espreguiça. A de cabelos alvoroçados xinga. A do carro ignora. Ônibus roncam e resfolegam e guincham e buzina e enfileiram-se. Pernas perambulam ensonadas. Jornais se oferecem, lubrificados. (Ruffato, 2018, p. 64-65)

Em “Kate (Irineia)” a prostituição e abuso sexual são retratados com palavras fluindo no texto, com horários, diálogos entrecortados e memórias perpassadas, em uma constante troca de histórias fragmentadas.

[...] “Vai pegar um resfriado, menina...” “Ah! Doutor Feijó, adoro quando o senhor me chame de”

menina que mané menina já tem até peitinho deixa ver nossa senhora vem cá deixa dar um beijinho vem abraça eu tem problema não não vai falar com a sua mãe heim

— Quantos?

— Vinte e três. Quatro abortos.

– Quatro? (Ruffato, 2018, p. 72)

Por último, tem-se o conto “Destinos”, que em escrita quase poética, apresenta duas narrativas acerca do pensamento de dois irmãos sobre o destino que lhes espera, começando ambos de forma idêntica: “uma fotografia que alguém tirasse fixando esse exato instante em que...” (Ruffato, 2018, p. 80-81).

Enquanto a mente dos dois está pensando em milhares de possibilidades cruéis – de um lado o sentimento de não pertencimento, de inutilidade, por outro, os anseios por liberdade, de viver uma vida diferente – um irmão observa o outro, invejando sua aparente tranquilidade e possível felicidade.

### Considerações Finais

À vista do que foi exposto, percebe-se, então, que as narrativas de Luiz Ruffato em *A Cidade Dorme* iniciam-se na memória infantil, ainda esperançosa, com sonhos, e chocam-se com a realidade da vida contemporânea representada na crueldade ditatorial, violência, subalternização, chegando, assim, ao espaço segmentado e ao não-lugar da Cidade contemporânea, como dito por Bauman (2012, n. p) “[...] paradoxalmente, as cidades – que na origem foram construídas para dar segurança a todos os seus habitantes – hoje estão cada vez mais associadas ao perigo.”

Dessa forma, os contos de Luiz Ruffato perpassam a Cidade desde a ideia de um sonho distante intrínseco aos personagens, um espaço idealizado, até expor realidade crua repleta de mazelas e desigualdade, tornando-se a própria protagonista das narrativas.

### REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspective, 2006. p. 142-163.
- COSTA, Cecília. *O Globo*, Segundo Caderno. 2001. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

- GOMES, Renato Cordeiro. Representações da cidade na narrativa brasileira pós-moderna: esgotamento da cena moderna?. *ALCEU*, v.1, p. 64 -74. jul/dez, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.
- KAMINSKI, Leon Frederico. O movimento hippie nasceu em Moscou: imaginário anticomunista, contracultura e repressão no Brasil dos anos 1970. *Antíteses*, v. 9, n. 18, p. 467-493, jul./dez. 2016.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- MAGALHÃES, Livia Gonçalves. *Histórias de futebol*. Coleção Ensino & Memória. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2010.
- RUFFATO, Luiz. *A cidade dorme*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RUFFATO, Luiz. Em entrevista, Luiz Ruffato fala sobre literatura que incomoda. *Correio Braziliense*. 2018. Disponível: <[https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte-2018/02/20/interna\\_diversao\\_arte,660829/em-entrevista-luiz-ruffato-fala-sobre-a-literatura-que-incomoda.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte-2018/02/20/interna_diversao_arte,660829/em-entrevista-luiz-ruffato-fala-sobre-a-literatura-que-incomoda.shtml)>. Acesso em: 08. jun. 2023.
- RUFFATO, Luiz. O dia em que encontrei meu pai. *O Estado de S. Paulo*. 2014. Disponível em: <<http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-dia-em-que-encontrei-meu-pai,1612433>>. Acesso em: 05. jun. 2023
- RUFFATO, Luiz. Rupturas - Mateus Baldi entrevista Luiz Ruffato. *Blog da Companhia*. 2018. Disponível em: <<http://www.blogdacompanhia.com.br?conteudos/visualizar/Rupturas-Mateus-Baldi-entrevista-Luiz-Ruffato>>. Acesso em: 05. jun. 2023.
- SCHOLLHAMMER, Karl Eric. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.
- SAGGIORATO, Alexandre. Rock brasileiro na década de 1970: contracultura e filosofia hippie. *História: Debates e Tendências* – v. 12, n. 2, jul./dez. 2012, p. 293-302. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5335/hdt.v.12-n.2,2314>>. Acesso em: 08. jun. 2023.

## ***Bitch, she's Madonna: o agenciamento do ethos discursivo na apresentação ao vivo de Girl Gone Wild***

*Bitch, she's Madonna: el agenciamento del ethos discursivo en la interpretación en vivo de Girl Gone Wild*

Submetido em: 24/06/2023

Aceito em: 13/07/2023

Adrielly Carine da Cruz Almeida<sup>1</sup>

Henrique Junior Soares Rondon<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é descrever e analisar o funcionamento do *ethos* da cantora Madonna na apresentação ao vivo da canção *Girl Gone Wild* (2012), considerando que a escolha se justifica a partir de duas premissas principais: trata-se de um caso que pode contribuir para o funcionamento de certos tipos de funcionamento do *ethos*, como o mais recente desdobramento sobre o tema proposto por Dominique Maingueneau (2020) quanto ao agenciamento do *ethos*. Além disso, almejamos contribuir para os estudos discursivos no campo da música e, para isso, mobilizamos o conceito de Instituição Discursiva, Maingueneau (2006) e a noção teórica e metodológica de *ethos* discursivo (Maingueneau, 2006, 2008, 2020), na qual nos apoiamos para a reflexão, descrição e análise do *corpus*, que parte da hipótese de que a prática discursiva da artista apresenta traços de um posicionamento transgressor, cujos resultados confirmam a hipótese inicial.

**Palavras-chave:** Agenciamento; *ethos* discursivo; Madonna; *Girl Gone Wild*.

**Resumen:** El propósito de este artículo es describir y analizar el funcionamiento del *ethos* de Madonna en la interpretación en vivo de la canción *Girl Gone Wild* (2012), considerando que la elección se justifica con base en dos premisas principales: es un caso que puede contribuir para el funcionamiento de ciertos tipos de funcionamiento del *ethos*, como el más reciente desarrollo sobre el tema propuesto por Dominique Maingueneau (2020) sobre el agenciamento del *ethos*. Además, pretendemos contribuir a los estudios discursivos en el campo de la música. Así, movilizamos el concepto de Institución Discursiva, Maingueneau (2006) y la noción teórica y metodológica de *Ethos* discursivo (Maingueneau, 2006, 2008, 2020), usada como base para la reflexión, descripción y análisis del *corpus*, basada en la hipótesis de que la práctica discursiva del artista presenta características de una posición transgresora, cuyos resultados confirman la hipótesis inicial.

**Palabras clave:** Agenciamento; *ethos*; Madonna; *Girl Gone Wild*.

### **Introdução**

No decorrer de sua história, a indústria da música passou por reconfigurações em relação ao modo de produção e de circulação de seus produtos, influenciada por

<sup>1</sup> Mestra em estudos da linguagem pelo Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGEL-UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4318791827788212>. OrcID: <https://orcid.org/0009-0006-9629-2723>. E-mail: [a.carine.calmeida@gmail.com](mailto:a.carine.calmeida@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em estudos da linguagem pelo Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGEL-UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2352113111213864>. OrcID: <https://orcid.org/0009-0005-4264-9101>. E-mail: [henriquejuniorrondon@gmail.com](mailto:henriquejuniorrondon@gmail.com)

mudanças tecnológicas e econômicas. A música deixa de ser limitada ao momento da interpretação pelo artista nos salões de festas quando surgem aparelhos capazes de armazenar e reproduzir sons, por exemplo: aparelho toca-discos (1925), disco de acetato (1934), *long play* (LP) (1948), fita cassete (1963), fita cassete virgem (1965), *walkman* (1979) e o disco compacto (CD) (1979).

Além disso, o advento do rádio provoca a globalização da música, difundindo-a maciçamente ao redor do planeta Terra, fazendo com que pessoas de toda parte do mundo tivessem acesso ao mesmo repertório, bastava terem um aparelho de rádio, uma fonte de energia elétrica ou até mesmo um par de pilhas.

Diante disso, segundo Soares (2013), o ano de 1977 foi decisivo. Nos Estados Unidos, as rádios passavam por uma era de recessão, suas programações eram voltadas majoritariamente para o público adulto, enquanto a indústria fonográfica vivia uma era de crise em decorrência da baixa vendagem de discos, o período de alta rentabilidade desse produto estava em queda. Do ponto de vista econômico, os artistas não forneciam mais retorno financeiro suficiente às gravadoras, enquanto a crise das rádios americanas recaía também sobre a indústria.

Concomitante a isso, nos anos 1980, os videoclipes se tornam populares quando o canal americano de televisão MTV (*Music Television*) baseia a sua programação em videoclipes de artistas dos mais diversos gêneros musicais, tornando-se um meio de divulgação e expansão de popularidade. Com a exploração da imagem dos artistas nos videoclipes, os ouvintes de música passam a ter corpos associados às vozes que ouviam nas rádios e nos discos.

A indústria musical passa a ser bombardeada por videoclipes, nos quais, geralmente, o foco recaía sobre a imagem do artista atuando em determinados contextos fictícios, implicando, assim, imagens e situações que mobilizam diferentes modos de dizer, modos de ser, de se comportar, de se vestir etc. Os telespectadores aderem à imagem e à produção artística, que, a partir desse momento, vai além da mensagem e do ritmo da canção. São pessoas de diferentes idades, gêneros e grupos sociais, dividem-se em *fan bases*, unidas pela adoração a um artista, uma banda ou até mesmo um gênero musical.

Além da música e do videoclipe, a estrutura da cadeia produtiva da indústria musical conta também com o *show* musical, caracterizado pela apresentação do

artista diante de um público em tempo real, realizada em casas de *shows*, teatros, arenas, estádios entre outros espaços aptos a sediarem apresentações ao vivo.

No decorrer da história da indústria fonográfica, os *shows* e *turnês* se tornaram importantes para o funcionamento do motor musical. Quando se trata de cantores *pop*, ele tem um papel essencial para sua sobrevivência no âmbito da música, já que o palco é um dos espaços onde os aspectos que se materializam os diferenciam de outros artistas musicais, conforme Lins (2020). Um *show pop* traz “o conceito estético, a narrativa, a música, a dança, os bailarinos, a cenografia, as trocas de figurino e tudo aquilo capaz de flexibilizar os limites da noção do que seria um tradicional show de música” (Lins, 2020, p. 165).

Logo, podemos alegar que os artistas desse estilo de *show* não se interessam em apenas apresentar suas canções diante do público, dançando, cantando e/ou tocando, o objetivo é construir “uma performance que envolve a teatralização, produzindo uma estética que não se restringe somente ao aspecto musical [...] senão também a uma gramática cênica e sonora particular” (Lins, 2020, p. 166).

No mundo da música *pop*, a popularização e a consagração dos majestosos espetáculos musicais aconteceram a partir dos anos 1980, associadas a dois artistas norte-americanos: Michael Jackson e Madonna.

Madonna possivelmente [é] a referência mais sólida nesse cenário, dado o refinamento de suas produções, os números expressivos de bilheteria e a longevidade na carreira. A artista cristalizou o que se confirmaria como uma espécie de padrão de *show pop*, seguido por cantoras como Britney Spears, Beyoncé, Katy Perry, Miley Cyrus e Ariana Grande, no qual é criada uma narrativa costurada por blocos temáticos, identificados por diferentes cenografias, figurinos, coreografias e encenações, durante aproximadamente duas horas (Lima, 2017 *apud* Lins 2020, p. 166).

Portanto, este artigo objetiva descrever e analisar o funcionamento do *ethos* da cantora Madonna na apresentação ao vivo da canção *Girl Gone Wild* (2012), considerando que a escolha se justifica a partir de duas premissas principais: trata-se de um caso que pode contribuir para o funcionamento de certos tipos de funcionamento do *ethos*, como o mais recente desdobramento sobre o tema proposto por Dominique Maingueneau (2020) quanto ao agenciamento do *ethos*. Partimos da

hipótese de que a prática discursiva da artista apresenta traços de um posicionamento transgressor.

Para isso, iniciaremos nosso percurso a partir da assunção de uma perspectiva da música ou da indústria musical como uma Instituição Discursiva (Maingueneau, 2006), considerando que o sujeito Madonna alicerça a sua prática discursiva a partir do campo da música, regulado por convenções sociais e culturais, desenvolvido por meio dos gêneros do discurso que, por sua vez, determinam as formas de fala e escrita, os temas abordados, as normas de comportamento linguístico entre outras regras que regem a comunicação. Consideramos também que tratar do funcionamento da instituição discursiva musical, mais especificamente do *show pop*, é relevante para este artigo, pois se trata de modos de construir e agenciar o *ethos* da artista, a partir da inscrição no campo musical e da exploração de mundos éticos, que o próprio funcionamento do campo, em certa medida, impõe e/ou autoriza. Em seguida, trataremos da noção teórica e metodológica de *ethos*, da Retórica à Análise do Discurso, assim como o seu desdobramento mais recente, o agenciamento. Depois, traçaremos um breve panorama das condições de produção sobre as quais a ideia de *show pop* se apoia. Por fim, a apresentação de *Girl Gone Wild* será descrita e analisada sob a perspectiva teórica e metodológica mobilizada.

### **A indústria musical sob a perspectiva da instituição discursiva**

Em *Discurso Literário* (2006), no capítulo dedicado à Instituição Discursiva, Maingueneau apresenta um percurso acerca da análise do discurso desenvolvida na segunda metade da década de 1960 em relação a duas problemáticas contemporâneas a ela: a sociologia dos campos, de Bourdieu (2002), e a arqueologia, de Foucault (2004). Ao fazer isso, o autor objetiva articular o conceito de instituição trazido por Bourdieu com o conceito de discurso desenvolvido por Foucault para, em seguida, formular a ideia de instituição discursiva.

O que atrai a atenção do autor na proposta de Bourdieu (2002) é a concepção de que o campo literário forma um universo incluído no espaço social, mas que apresenta certa autonomia em relação a ele; o que implica uma relação mediada, na

qual o campo age sobre seu exterior e, ao mesmo tempo, os conflitos externos o influenciam indiretamente.

Bourdieu busca escapar do reducionismo da análise interna e da análise externa (do formalismo e do sociologismo), recusando-se a “explicar a obra a partir de variáveis psicológicas e sociais vinculadas a um autor singular” e associando ao campo um *habitus*, entendido como “um sistema de disposições incorporadas que faz com que se integrem mais ou menos suas regras implícitas” (Maingueneau, 2006, p. 47). Além disso, o posicionamento dos autores é determinado não só pelo *habitus*, mas também pelas possibilidades que o campo oferece em um determinado momento, o que implica que os produtores literários sejam, ao mesmo tempo, agentes e pacientes em constante disputa por autoridade, definindo sempre novas estratégias para alcançá-las.

Já Foucault (2004), ao contrário de Bourdieu (2002), privilegia a noção de discurso, situada “no centro de seu dispositivo conceitual” (Maingueneau, 2006, p. 50). Maingueneau destaca o que considera ser algumas ideias-força do autor para a análise do discurso francesa, dentre elas a de ordem do discurso, que não se reduz a uma concepção de língua nem a uma subserviência ao social ou ao psicológico. A nova concepção de discurso que postula Michel Foucault (2004, p. 65-67) “consiste em não – não mais – tratar os discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que constituem sistematicamente os objetos de que falam”. Portanto, conceber essa ordem do discurso implica conceber dispositivos enunciativos que não podem ser reduzidos às divisões tradicionais, de modo que:

[...] o discurso assim concebido não é uma manifestação, que se desenrola majestosamente, de um sujeito que pensa, que conhece que o diz; é pelo contrário um conjunto em que podem determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade com relação a si mesmo. Trata-se de um espaço de exterioridade no qual se instala uma rede de localizações distintas. [...] não é nem pelo recurso a sujeito transcendental nem a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas (= de uma formação discursiva) enunciações (Foucault, 2004, p. 74).

Ao discorrer sobre as noções de instituição e de discurso, as duas perspectivas, segundo Maingueneau (2006, p. 53), ampliam o campo de visão, porque passa a ser possível perceber que o conceito de instituição acentua “as complexas mediações nos termos das quais a literatura é instituída como prática relativamente autônoma”, pois o que realmente ocorre é um processo de dupla legitimação de um pelo outro e do outro pelo um, de modo que o escritor produz uma obra. No entanto, escritor e obra são, de certa forma, produtos de um emaranhado de práticas institucionais regulamentadas.

Maingueneau (2006, p.53) atribui todo o peso à instituição discursiva, por esta congregar em si, de maneira indissociável, a instituição como “ação de estabelecer, processo de construção legítima, e a instituição no sentido comum de organização de práticas e aparelhos”, destacando que o que resulta é uma mobilidade contingente entre o aspecto estático da instituição e seu aspecto dinâmico ou, dito de outra forma, entre a atividade enunciativa e as estruturas que são, ao mesmo tempo, a sua condição e o seu resultado.

A relação “instituição” e “discursiva” implica uma pressuposição mútua: o discurso só vem a ser se se manifestar através das instituições de fala que são os gêneros do discurso, que são pensados através das metáforas do ritual, do contrato, da encenação; a instituição literária, por sua vez, é ela mesma incessantemente reconfigurada pelos discursos que torna possíveis. Cada gesto criador mobiliza, queiramos ou não, o espaço que o torna possível, e esse espaço só se mantém graças aos gestos criadores que ele mesmo possibilita (Maingueneau, 2006, p. 53-54).

Por isso, podemos concluir que a instituição discursiva abrange um conjunto de práticas discursivas, reguladas por convenções sociais e culturais, ela se desenvolve por meio das instâncias de legitimação e de regulação da produção discursiva, que, por sua vez, determinam as formas de fala e escrita, os temas abordados, as normas de comportamento linguístico e outras regras que regem a comunicação em um determinado contexto social. Por exemplo, a instituição musical designa a vida musical, as instâncias de legitimação e de regulação, e a prática discursiva envolvendo: cantores, produtores, assessores, publicidade, crítica musical etc.

Portanto, ressaltamos que a indústria musical pode ser analisada sob a ótica do conceito de instituição discursiva, por regularizar um conjunto de práticas discursivas que influenciam, direta e indiretamente, sobre a imagem, os discursos e o comportamento dos sujeitos que enunciam a partir dela. Logo, reforçamos que o intuito aqui é analisar o funcionamento do processo de constituição do *ethos* da artista Madonna, que comemorou recentemente 40 anos de carreira, como um indício dos aspectos do *ethos* que o próprio funcionamento do campo, em certa medida, impõe e/ou autoriza.

A instituição musical é formada por diferentes instâncias responsáveis pela difusão das práticas discursivas do campo, a esse conjunto de instâncias se denomina indústria musical. Ela é subsidiada por grupos empresariais e organizações responsáveis por organizar, produzir e distribuir músicas e os produtos que surgem a partir dela. Além disso, alguns agentes têm papéis fundamentais nessa instituição: os artistas, os compositores e os produtores musicais, as gravadoras, os distribuidores e as empresas de gerenciamento de direitos autorais, responsáveis por fornecer e proteger os direitos dos criadores de música, por exemplo.

### **Ethos discursivo e agenciamento**

A noção de *ethos* tem sua origem na retórica aristotélica, mas, como é sabido, adentra o campo da AD através das reflexões de Maingueneau, que advoga uma concepção encarnada do *ethos*, voltada para a construção da imagem do locutor na enunciação. Há que se lembrar, contudo, que:

[...] não vivemos no mesmo mundo da retórica antiga, e a palavra não está mais condicionada pelos mesmos dispositivos; o que era uma disciplina única – a retórica – reverbera hoje em diferentes disciplinas teóricas e práticas, que têm interesses distintos e captam o *ethos* sob facetas diversas (Maingueneau, 2006, p. 12-13).

Maingueneau afirma que Aristóteles compreendia como *ethos* as características que os oradores liberavam pelo modo de dizer, pela maneira como se expressavam, em que o objetivo era persuadir o ouvinte, construindo uma imagem favorável de si. Contudo, essa construção não se dava pelo que o locutor dizia sobre

si mesmo, mas pelo modo de se expressar, capaz de convencer o auditório, conquistando sua confiança, por meio da imagem que o locutor tentava criar dele mesmo. Assim, a construção do *ethos* do enunciador estava estreitamente relacionada à enunciação, e não a um conhecimento extradiscursivo sobre o locutor.

Aristóteles argumenta que, ao construir a imagem positiva e persuasiva de si diante dos interlocutores, o enunciador mobiliza três qualidades: a *phronesis* (prudência), a *arete* (virtude) e a *eunoia* (benevolência). Para o filósofo (1378a, p.6-14 *apud* Maingueneau, 2006, p. 267):

Os oradores inspiram a confiança por três razões, que são únicas, afora as demonstrações, a determinar nossa crença: a prudência (*phronesis*), a virtude (*arete*) e a benevolência (*eunoia*). Quando ocorre de os oradores alterarem a verdade sobre aquilo que dizem ao falar ou aconselhar, isso se deve a todas essas razões ao mesmo tempo ou a uma delas: ou, por falta de prudência, pensam erroneamente, ou, pensando corretamente, deturpam o que pensam por falta de virtude, ou então, ainda que prudentes e virtuosos, não são benevolentes; por essas razões pode ocorrer de sabedores do melhor curso de ação, não o aconselharmos.

Assim, de volta às palavras de Maingueneau, influenciam na formação do *ethos*: gestos, roupa, ritmo da fala, olhar, postura corporal, movimentos do corpo, o espaço etc., pois não se trata de uma representação totalmente definida e bem controlada, “mas uma forma primordialmente dinâmica construída pelo destinatário mediante o próprio movimento de fala do locutor” (Maingueneau, 2006, p. 268). Diante disso, é possível inferir alguns aspectos sobre o *ethos*:

- o *ethos* é uma noção *discursiva*; é construído por meio do discurso, em vez de ser uma “imagem” do locutor exterior à fala;
- o *ethos* está intrinsecamente ligado a um processo interativo de influência sobre o outro;
- o *ethos* é uma noção intrinsecamente *híbrida* (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela mesma integrada a uma dada conjuntura sócio-histórica (Maingueneau, 2006, p. 269).

Em outras palavras, *ethos* é uma noção ligada ao ato da enunciação, por meio dela a imagem do enunciador é construída com a colaboração do coenunciador, a

partir de um conjunto de fatores ativados simultaneamente, ou seja, essa imagem é ligada a um processo interativo de influência entre enunciador e coenunciador. Quando um enunciador assume a palavra, o destinatário prevê a construção de uma imagem projetada no discurso por meio de elementos linguísticos e sociais. O coenunciador avalia o comportamento social do enunciador em uma situação de comunicação delimitada, constituída a partir de um tempo-espço sócio-histórico, que determina as possibilidades e os limites dos sentidos.

Segundo Maingueneau (2006), o conceito de *ethos* apresenta certas dificuldades por envolver vários fatores. Apesar de estar associado crucialmente ao ato de enunciação, não se pode ignorar que o público a quem o locutor se apresenta também constrói uma imagem do enunciador antes dele começar a falar. Por isso, o teórico distingue *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo* (ou prévio), em que apenas o primeiro é uma definição de Aristóteles. Essa distinção do *ethos* deve considerar “a diversidade de tipos, gêneros do discurso e de posicionamentos, não podendo ter pertinência em algum plano absoluto” (Maingueneau, 2006, p. 269). Isto é, mesmo que o destinatário desconheça totalmente o *ethos* do enunciador, pelo fato da enunciação ocorrer a partir de um gênero do discurso, relacionada a uma instituição ou a um posicionamento, ela instiga a expectativa de um *ethos pré-discursivo*. Por exemplo, se decidimos assistir ao *show* musical da cantora Madonna, ainda que não a conheçamos, por ela estar inscrita no campo musical, o coenunciador espera que ela cante suas músicas, no mínimo. Além disso, por se tratar de uma artista *pop*, o coenunciador pode se apoiar previamente em um conjunto de situações e comportamentos estereotípicos desse estilo de *show*, denominado mundo ético: uma megaestrutura com palcos, telões, dançarinos, trocas de figurinos, um conceito estético e uma narrativa que norteia a organização do cenário, da coreografia, dos figurinos, a escolha das músicas apresentadas e a divisão do *show* em blocos.

Para além do *ethos* retórico, Maingueneau vem propondo contribuições acerca de outros aspectos colaborativos para a construção da identidade do enunciador. Segundo o autor, enquanto a retórica limitou o *ethos* à oralidade e ao seu poder persuasivo, é possível expandir a noção aos textos escritos. Todo texto escrito, ainda que negue, apresenta uma vocalidade ou seja, um tom particular, que se manifesta por meio de um corpo enunciante situado socialmente. Este corpo tem a ver com o

corpo de enunciador (não com o corpo do enunciador extradiscursivo), denominado fiador, uma instância subjetiva construída pelo coenunciador da enunciação, que por meio do tom atesta o que é dito, a partir de índices liberados na enunciação.

Essa é uma concepção “encarnada” da noção de *ethos*. O fiador do discurso tem atribuídos a ele um caráter e uma corporalidade: o “caráter” corresponde a um feixe de traços psicológicos. Já quanto à “corporalidade”, ela está associada a uma compleição física e a uma maneira de se vestir, a um modo de se mover no espaço social, a um comportamento” (Maingueneau, 2020, p.14). Dessa maneira, fica a cargo do destinatário conferir de maneira mais ou menos fluida e mais ou menos consciente o *ethos* do fiador da enunciação, baseado em estereótipos e valores sociais valorizados, ou não.

O processo de formação do *ethos* implica também um mundo ético, já citado anteriormente. Para Maingueneau (2008, p. 18), o:

[...] “mundo ético” [é] ativado pela leitura subsume [de] um certo número de situações estereotípicas associadas a comportamentos; a publicidade contemporânea se apoia massivamente sobre tais estereótipos: o mundo ético das estrelas de cinema, por exemplo, inclui cenas como a subida dos degraus do palácio do Festival de Cannes, seções de filmagem, entrevistas à imprensa, seções de maquiagem etc.

Além disso, Maingueneau, em *Variações Sobre o Ethos* (2020), amplia a sua noção de *ethos* quando pontua que o ambiente material no qual a enunciação se manifesta pode contribuir para dar forma ao *ethos*. Para exemplificar essa ideia, o autor aborda o momento do ato de confissão, oração da confissão dos pecados, inscrito no discurso religioso, que ocorre na primeira parte da missa, após os ritos de entrada e a saudação do celebrante.

Na análise, o autor considera o *ethos* implicado em decorrência da recitação de uma oração à organização do espaço material onde ocorre. “Os rituais têm isso de notável: associar estreitamente os enunciados a elementos não verbais de ordens em tudo diversas: os paramentos, a atitude, a distância entre os participantes, os objetos etc.” (p. 129)

Maingueneau (2020) afirma que não podemos nos limitar à dimensão propriamente verbal da enunciação, no caso, a enunciação do ato de confissão. A oração da confissão é indissociável de uma reorganização do espaço litúrgico. Antes, quando se recitava o *Confiteor*, o altar ficava posicionado no fundo do coro, o padre se posicionava de costas para os fiéis, enquanto dirigia-se a Deus, virado para o Ocidente, porque o sol levante simboliza Cristo ressuscitado. Na imagem analisada por Maingueneau, a representação da Imaculada Conceição tem sobre sua cabeça uma coroa real e está pousada sobre o globo terrestre, assim o dispositivo de intercessão mobilizado pelo *Confiteor* se encarna no cenário.

Essa organização do espaço litúrgico está vinculada a determinada distribuição de papéis: o padre se situa à frente, só, como o pastor que guia seu rebanho rumo à salvação. A posição de mediador também conferida ao padre se manifestava, como vimos, no plano textual do *Confiteor*, no qual os fiéis confessam seus pecados a uma série hierarquizada de actantes, que vai do mais elevado ao menos elevado, de Deus ao padre (Maingueneau, 2020, p. 138).

Atualmente, essa organização espacial mudou: o altar agora é posicionado próximo dos fiéis, já o padre celebra a missa posicionado frente aos fiéis. O altar que antes era luxuoso e teatral, uma espécie de lugar para se conectar a Deus, deu lugar a uma mesa simples, pertencente ao plano terrestre, compartilhada pelo padre e pelos fiéis, afinal, são “irmãos”.

Sendo assim:

[...] o ethos de um fiel que recita o *Confiteor* não pode ser o mesmo ethos implicado pelo “[Eu] Confesso a Deus”. No primeiro caso, o ethos inscrito numa Tradição, numa instituição e numa ordem do mundo que integram natureza e sobrenatureza: um ethos solene, teatral, no qual cada corpo individual é assumido pelo corpo da instituição, mediante o qual participa de um ritual que não mascara sua ritualidade. No segundo caso, os predicados morais (sinceridade, autenticidade, sentimento de culpabilidade...) o levam para a dimensão cósmica: a enunciação é assumida por uma consciência individual que fala em seu nome a seus irmãos, sob o olhar de Deus (Maingueneau, 2020, p. 139).

O conceito de agenciamento do *ethos* tem a ver com os elementos que não derivam do registro verbal, mas fazem parte do espaço, do cenário onde ocorre a enunciação assumindo o mesmo sentido que o termo “cenografia” tem no teatro: arte e estudo da organização, do agenciamento da cena, segundo Maingueneau (2020).

Por exemplo: o locutor que senta atrás de uma escrivaninha frente a seus espectadores é um agenciamento que favorece uma cenografia, portanto, um *ethos* didático. Outro exemplo apresentado por Maingueneau é: se o diretor de uma empresa *hightech* durante uma apresentação fala de modo imóvel atrás de um púlpito com um microfone, essa organização implica um *ethos* institucional; caso contrário, se ele falasse se deslocando pela cena, implicaria um *ethos* mais descontraído. Isto é, a organização do espaço, o uso de objetos, o agente e os mediadores menos visíveis de modo geral configuram o agenciamento do *ethos*.

Os diversos componentes da cena da enunciação não mobilizam, com efeito, os mesmos tipos de agentes. Os agenciamentos [...] são produzidos por uma ou várias categorias de profissionais. No caso da cena genérica, podemos facilmente falar de agentes; trata-se de uma instituição de fala estabilizada, rotinizada. Certamente, podemos, às vezes, remontar a uma primeira ocorrência, mas ela só se transformou em cena genérica por sua repetição posterior por outros indivíduos. Quanto à cenografia, ela é da responsabilidade dos locutores, que eventualmente se apoiam em conselhos de outros intervenientes. O *ethos*, então, não é restringido apenas por uma instituição e/ou uma tradição (cena genérica), ou especificado por um locutor (cenografia): ele implica ainda mediadores menos visíveis, que poderíamos chamar de “agenciadores” e cuja função é exatamente configurar agenciamentos (Maingueneau, 2020, p. 143-144).

### **O show pop: um breve panorama**

Os *shows pop* se baseiam no teatro musical da Broadway, cuja origem remete à Inglaterra, após a restauração da monarquia, em 1660, período em que a realeza britânica só permitia a realização de espetáculos de canto e dança. Consequentemente, o teatro musical começa a se desenvolver a partir das encenações de óperas e operetas, obras cômicas, constituídas por canções integradas à ação (Heliadora, 2008, *apud* Lins, 2020, p. 167).

A partir do século XIX, esse estilo de *show*, já popular no Reino Unido, chega aos palcos norte-americanos, e tem como primeiro registro a montagem da peça *The Black Cook* (1866), marcada por conter elementos do *vaudeville* (gênero teatral de origem francesa), caracteriza-se por sua forma mais coesa de conectar a música e a dança com a narrativa, dividido em atos distintos, sem unidade, com performances de tipos variados, números burlescos, mágicos, acrobatas, cantores, cenas de peças etc., podendo ser considerado um embrião do modelo de *shows pop* dividido em blocos, que se consolidaria nos Estados Unidos no século XX. Em virtude disso, ao final do século, os espetáculos musicais inspirados no *vaudeville* no país eram utilizados principalmente como espaço para difundir a música popular, conforme Wollman (2006 *apud* Lins, 2020, p. 167).

O gênero prevaleceu na Broadway até a emergência do cinema, em meados da década de 1930, na medida em que boa parte dos teatros foi transformada em salas de exibição de filmes, provocando também a migração de atores “vaudevillianos” para a nova mídia em ascensão, como aconteceu com Charlie Chaplin, Mae West e Gene Kelly (Lins, 2020, p. 167).

Lins (2020) afirma que, seguindo o caminho da tradição do *vaudeville*, surge o cabaré, outro gênero de origem francesa, unindo música, dança, comédia e teatro em performances apresentadas em casas noturnas, enquanto os telespectadores bebiam ou comiam, acomodados em suas respectivas mesas. Quando se trata desse estilo de *show*, duas artistas são lembradas: Josephine Baker e Marlene Dietrich, figuras que inspiram as performances e a concepção visual dos *shows* de inúmeras cantoras *pop*, como Madonna. Assim:

a performance ao vivo das cantoras *pop* contemporâneas é atravessada esteticamente pela tradição musical da Broadway, evocando padrões e formatos que se expandiriam, para além do tablado, em grandes estádios por todo o mundo. Não por acaso, é comum que os *shows pop* sejam referidos como “espetáculos”, seja na imprensa especializada ou entre o público, por agregarem técnica e visualmente aspectos que extrapolam os *shows* de música convencionais (Lins, 2020, p. 173).

A autora destaca que, ao se fazer uma análise do modelo atual de *show pop*, como o que Madonna segue desde os anos 1980, pode-se identificar vários aspectos estruturais convergentes com os musicais da Broadway: uma narrativa que se desenvolve por meio de atos e de elementos como: uma sequência de músicas que contribuem para o tom da história, troca de figurinos, bailarinos, encenações apoiadas na organização e reorganização do espaço cenográfico no decorrer da apresentação.

A teatralização da música pop [...] gera um processo comunicativo social regido pelo corpo e por uma retórica gestual que abarca não apenas a voz e o movimento, mas um vasto repertório de linguagem e iconografia. Em Madonna, a articulação desses fatores resulta numa performance que [...] dialoga com a habilidade do público em compreendê-la ao mesmo tempo enquanto objeto (de sedução ou repulsa) e sujeito – algo muito próximo do que se passava com os artistas burlescos, no século 19 (Frith, 1996 *apud* Lins, 2020, p. 177).

### ***Girl Gone Wild***

Em 2012, Madonna saiu pelo mundo com a turnê *MDNA* para promover o seu décimo segundo álbum de estúdio, o *MDNA* (2012). Dentre as músicas do disco está a *Girl Gone Wild*, que em tradução livre pode significar *Garota que se Tornou Selvagem*.

A apresentação começa com dançarinos trajando túnicas vermelhas. Enquanto alguns puxam as cordas de um sino, outros aparecem empurrando um gigante turíbulo exalando fumaça sobre o palco. Os imensos telões posicionados atrás dos dançarinos mostram uma imagem que reproduz os vitrais de uma igreja, com uma cruz em destaque. Nela, lemos o anagrama MDNA, abreviação do nome Madonna. Em seguida, o trio Kalakan é elevado sobre o palco, usa vestimentas religiosas e entoia um cântico religioso (figura 1). Dançarinos caracterizados como gárgulas se posicionam sobre plataformas móveis que oscilam sua altura durante a apresentação. O jogo de luzes destaca as cores vermelha, preta, dourada e branca.

Tudo isso; a organização do ambiente físico, dos objetos e dos sujeitos em cena, nos direciona para o mundo ético de uma igreja católica esteticamente barroca, aspecto evidenciado também pela intensidade e pelo ritmo exagerado do cântico religioso e pelo contraste de luz e sombra.

Podemos afirmar que o próprio ambiente físico que compõe a apresentação é uma manifestação do que a instituição musical autoriza e de certa forma impõe para um *show pop*, considerando que a reinvenção, inovação e a existência de uma narrativa para guiar toda a apresentação são fatores cruciais para um artista musical desse nicho. Assim, levar um ambiente religioso para o palco não é uma novidade na prática discursiva de Madonna nem na indústria musical, mas o modo como o espaço físico se articula à enunciação deve resultar em um espetáculo que busque prender a atenção do público, produzindo certos efeitos de sentido.

Figura 1: cenas do *show MDNA*.



Fonte: YouTube. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=ozRE7Nk7lw&list=RD0zRE7Nk7lw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=ozRE7Nk7lw&list=RD0zRE7Nk7lw&start_radio=1). Acesso em 20 mai. 2023.

Continuando a apresentação, Madonna recita o ato de constrição, que é parte da canção: “Oh, meu Deus/Estou tão arrependida por tê-Lo ofendido/E eu detesto todos meus pecados/Porque eu temo a perda do paraíso/E as dores do inferno/Mas acima de tudo, porque eu O amo/E eu quero muito ser boa”<sup>3</sup>. Pela enunciação desses versos, podemos inferir a imagem de uma garota religiosa arrependida, temente a

<sup>3</sup> “Oh, my God/I'm heartly sorry for having offended Thee/And I detest all my sins/Because I dread/the loss of heaven/And the pain of hell/But most of all, because I love Thee/And I want so badly to be good”.

Deus, com medo de ser punida por Ele, por causa dos atos (pecados) que cometeu (nesse instante, os coenunciadores ainda não conhecem os pecados cometidos), reforçados pelos sintagmas: “Estou tão arrependida por tê-Lo ofendido”, “Porque eu temo a perda do paraíso”, este último seria uma das consequências punitivas pelos atos mundanos, a perda do paraíso e da paz eterna.

Ao mesmo tempo, a enunciação do ato de constrição – ele é enunciado somente quando o fiel se demonstra arrependido de seus pecados – nesse contexto reforça a imagem ambígua que Madonna vai construindo no decorrer da canção, dividida entre o arrependimento, o medo e o prazer.

Enquanto isso, o telão com a imagem da cruz se divide em dois, e revela a silhueta de Madonna dentro de uma espécie de confessionário suspenso, ajoelhada, com as mãos e o rosto direcionados para o céu, em um momento de confissão direta para Deus, ressaltando o tom confessional da canção.

A cantora, em seguida, faz o sinal da cruz, levanta-se segurando um *rifle* e “quebra” os vitrais do confessionário. Então vemos ela vestindo uma calça preta e bustiê apertados, além de um véu preto cobrindo o seu rosto, que, para a igreja católica, pode remeter à penitência. Assim, Madonna aparece coberta porque está em um período de purificação e remissão de seus pecados após ter se confessado.

Enquanto o confessionário suspenso desce lentamente a artista retira o véu, nos direcionando ao momento antes da confissão e da penitência. Madonna continua a canção: ela enuncia as tentações que influenciaram seus atos, os dançarinos abrem as túnicas, nesse momento vemos que eles estão com os dorsos nus, calças coladas e sapatos de salto alto cravejados com diamantes, além de uma cruz balançando sobre o peito de cada um. A coreografia é intensa e rápida (figura 2.)

Figura 2: cenas do *show* MDNA.





Fonte: YouTube. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=ozRE7Nvk7lw&list=RD0zRE7Nvk7lw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=ozRE7Nvk7lw&list=RD0zRE7Nvk7lw&start_radio=1). Acesso em 20 mai. 2023.

Madonna, enquanto canta e dança (figura 3), confessa os seus pecados: “É tão hipnótico/A maneira como ele me atrai/É tão erótico/Esse sentimento não pode ser vencido/Sinto aquele escaldante dese-e-e-ejo/ Ninguém consegue apagar o meu fo-o-o-ogo/Quando escuto a batida do sintetizador/Me faz cantar/Ei-ei-ei, ei, ei, ei, ei/ Como uma garota que ficou selvagem/ Uma garota boa que ficou selvagem”<sup>4</sup>. Os sintagmas “É tão erótico/Esse sentimento não pode ser vencido/Sinto aquele escaldante dese-e-e-ejo” podem ser lidos como a imagem da garota lutando contra a tentação dos desejos da carne, do sexo, simbolizados pelo fogo, que ninguém consegue apagar e faz o seu corpo arder, ficar excitado.

O desejo carnal, o erotismo, a excitação, tudo isso contradiz os preceitos religiosos católicos e está em desacordo quanto ao que se espera de um sujeito religioso, que deve se privar dessas sensações e se reconciliar com Deus caso não resista à tentação, e buscar isso ao ir para a igreja e se confessar.

Os dogmas da religião e o medo da punição divina reprimem a boa garota, o sexo por prazer está associado à ideia de tentação, da qual a garota não conseguiu resistir, sentido evidenciado pelos sintagmas “Uma garota que ficou selvagem/ Uma garota boa que ficou selvagem/ Sou como uma garota boa que ficou selvagem”, em que o termo selvagem substitui a palavra pecadora, mas não sem antes sentir culpa e medo. Do mesmo modo, a diversão e a dança, como foi apresentada e enunciada

<sup>4</sup> “It’s so hypnotic/The way he pulls on me/ It’s so erotic/This feeling can’t be beat/ I got that burnin’ hot desi-i-i-ire/And no one can put out my fi-i-i-ire/When I hear them 808 drums/It’s got me singin’/ Hey-ey-ey, hey-ey-ey-ey/Like a girl gone wild/A good girl gone wild.”

por Madonna: “Meninas, elas só querem se divertir/Ficarem quentes como uma arma fumegante/Na pista de dança até a luz do dia”, são atitudes condenáveis pela igreja, e estão atreladas à concepção de pecado também.

Figura 3: cena do *show* MDNA



Fonte: YouTube. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=ozRE7Nxx7lw&list=RDozRE7Nxx7lw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=ozRE7Nxx7lw&list=RDozRE7Nxx7lw&start_radio=1). Acesso em 20 mai. 2023.

Percebe-se, então que o agenciamento da apresentação de *Girl Gone Wild* se debruça sobre o ambiente e a iconografia religiosa: a cruz, as túnicas, os vitrais, o turíbulo, o sino, o cântico religioso, enquanto a canção traz um tom de confissão religiosa e Madonna pode ser considerada uma garota religiosa que se tornou selvagem.

A igreja é espaço e símbolo da comunicação entre Deus e os fiéis, para onde estes vão em busca de se sentirem mais próximos da entidade divina da instituição religiosa. É espaço para fortalecer e renovar a fé, alcançar a cura, a salvação da alma e a remissão dos pecados, intermediados pela figura do padre, o líder espiritual, responsável por ministrar os sacramentos, a eucaristia, os ensinamentos e os aconselhamentos espirituais, e perpetuar os dogmas a serem seguidos.

Materializar o ambiente material religioso em cima do palco de um *show pop*, aliado à enunciação da artista, é uma transgressão no que se refere ao papel da igreja católica para sociedade no geral e principalmente para os fiéis. O espaço e os elementos que a constituem, na apresentação, não acolhem ou acalmam a garota interpretada por Madonna, na verdade, tem a função de aprisioná-la, deixá-la aflita, fazendo com que se sinta uma pecadora.

Isso nos permite inferir alguns apontamentos quanto ao *ethos* transgressor de Madonna: a apresentação simboliza a luta da garota (do bem) contra a tentação da

carne e da diversão (do mal), a luta contra a culpa, o embate entre a salvação e o pecado, uma alma atormentada – características que evidenciam a estética barroca para além das cores – com medo, que cedeu às tentações e agiu contra suas convicções religiosas e contra Deus, transcendendo às normas e aos dogmas socialmente e historicamente consolidados do espaço religioso.

Diante disso, a movimentação de Madonna pelo interior do espaço litúrgico mobilizado na cena reforça a transgressão do *ethos* em momentos como: quando a artista “quebra” as vidraças do confessionário, como se se livrasse das amarras que esse espaço impõe, enquanto usa uma roupa colada que destaca as curvas de seu corpo e seus seios, seus dançarinos exibem seus dorsos nus e trajam roupas consideradas femininas. Eles dançam e se divertem, Madonna, a boa garota religiosa, confessa seus pecados, transcendendo, com essas atitudes, o que se espera de uma garota religiosa sobre o chão e sob o teto de uma igreja, na mira daquele que ela teme e que a condenará, num movimento entre temer as tentações, as consequências, e deixar-se levar por elas.

### Considerações finais

Neste artigo, embasado pela noção teórica e metodológica de *ethos* discursivo, propusemos analisar o funcionamento do *ethos* da cantora Madonna na apresentação ao vivo da canção *Girl Gone Wild*, sob a hipótese de que a prática discursiva da artista apresenta traços de um posicionamento transgressor.

A partir da canção em tom de culpa, medo e arrependimento, e do agenciamento do espaço que se apoia na iconografia religiosa, Madonna interpreta uma garota religiosa, cujo *ethos* é transgressor, em decorrência de seu modo de dizer, de se vestir, e pelo modo como se desloca e se comporta no espaço religioso mobilizado no *show*. A construção do *ethos* transgressor da garota religiosa ocorre com o auxílio de elementos que vão além da enunciação, logo, o agenciamento da cena contribuiu para a materialização e a efetivação dos traços transgressores do *ethos* de Madonna.

### REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 7 . ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

*Girl Gone Wild*. YouTube, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ozRE7Nxx7lw&list=RDozRE7Nxx7lw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=ozRE7Nxx7lw&list=RDozRE7Nxx7lw&start_radio=1). Acesso em 20 mai. 2023.

LINS, Mariana. *This is show business: A cultura dos megaespetáculos pop*. SOARES, Thiago; LINS, Mariana; MANGABEIRA, Alan (org.). In.: *Divas Pop: o corpo-som das cantoras na cultura midiática*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (Org). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o ethos*. São Paulo: Parábola, 2020.

SOARES, Thiago. *A estética do videoclipe*. João Pessoa, Paraíba: Editora da UFPB, 2013.

THUMEREL, Fabrice. *Le champ littéraire français au XXe siècle*. Paris, Armand Colin, 2002.

## As “velhas assanhadas” na literatura pornográfica de Hilda Hilst: construções do protagonismo feminino em *Berta & Isabô: um fragmento pornogeriátrico rural*

*Las "viejas libidinosas" en la literatura pornográfica de Hilda Hilst: construcciones del protagonismo femenino em Berta & Isabô: um fragmento pornogeriátrico rural*

Submetido em: 29/06/2023

Aceito em: 17/08/2023

Rian Lucas da Silva<sup>1</sup>  
Girleene Marques Formiga<sup>2</sup>

**Resumo:** À primeira vista, pode até parecer que a temática da “velha assanhada” seja recente, no entanto essa representação já era visível desde o século VII a.C., em Arquíloco, até chegar ao século XIII, por intermédio das cantigas medievais de Guilhade, conforme defende Visnadi (2015). Sob esse prisma, este estudo parte do entendimento de que é necessário discutir sobre a condição do envelhecimento feminino justamente por ser um tema universal que diz respeito ao ser humano e, nessa perspectiva, tomamos a Literatura para trazer à tona representações de imagens de personagens deslocadas dos clichês impostos pela sociedade à qual pertencem. Assim, objetiva-se analisar o protagonismo senil de duas personagens idosas, a fim de compreender construções e contrastes acerca da questão da velhice feminina. Para isso, estabelecemos como objeto de análise o texto teatral pornográfico *Berta & Isabô: um fragmento pornogeriátrico rural*, de Hilda Hilst, inserido na obra *Pornô Chic* (2014), publicado pela editora Globo. Metodologicamente, o estudo se pautou em uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica, fundamentada em estudos teóricos da própria Literatura e da Filosofia. Após as análises empreendidas, constatamos que as idosas representadas na tessitura literária hilstiana representam um universo da velhice feminina às avessas, pois as personagens são libertinas e descompromissadas de moldes e padrões tidos como normais por uma sociedade ainda machista e patriarcal, portanto merecedora de uma revisão do status quo de cada um em prol de uma construção social e culturalmente incluyente da sexualidade das mulheres na velhice.

**Palavras-chave:** Velhice feminina; Velhas assanhadas; Literatura contemporânea. Hilda Hilst.

**Resumen:** A primera vista, incluso puede parecer que el tema de la "vieja libidinosa" es reciente, sin embargo, esta representación ya era visible desde el siglo VII antes de Cristo, en Arquíloco, hasta llegar al siglo XIII, a través de las canciones medievales de Guilhade, como argumenta Visnadi (2015). Desde esta perspectiva, este estudio parte de la comprensión de que es necesario discutir la condición del envejecimiento femenino precisamente porque es un tema universal que concierne al ser humano y, en esta perspectiva, tomamos la Literatura para sacar a la luz representaciones de imágenes de personajes desplazados de los clichés impuestos por la sociedad a la que pertenecen. Así, pretendemos analizar el protagonismo senil de dos personajes ancianos para comprender construcciones y contrastes sobre la cuestión de la vejez femenina. Para ello, establecemos como objeto de análisis el texto teatral pornográfico *Berta & Isabô: um fragmento pornogeriátrico rural*, de Hilda Hilst, inserto en la obra *Pornô Chic* (2014), publicada por Globo. Metodológicamente, el estudio se basó en una investigación cualitativa de base bibliográfica, fundamentada en estudios teóricos de Literatura y Filosofía. Después del análisis realizado, encontramos que las ancianas representadas en la textura literaria hilstiana representan un universo de la vejez femenina al revés, pues los personajes

<sup>1</sup> Graduado em Letras pelo IFPB; pós-graduando em Docência pelo IFMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9371187473439297>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-3810-6316>. E-mail: rian.pd2013@gmail.com

<sup>2</sup> Professora doutora titular do IFPB, com atuação na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9647640348369100>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-4988-7699>. E-mail: girleene.formiga@ifpb.edu.br

son libertinos y descomprometidos de moldes y estándares tomados como normales por una sociedad todavía sexista y patriarcal, mereciendo, por lo tanto, una revisión del status quo de cada una en favor de una construcción social y culturalmente inclusiva de la sexualidad de la mujer en la vejez.

**Palabras clave:** Vejez femenina; Viejas libidinosas; Literatura contemporánea. Hilda Hilst.

## Considerações iniciais

“A velha assanhada” compreendida e representada como uma anciã (in)devidamente sexuada, trata-se de uma temática que já percorre a história da literatura desde o século VII a.C., em Arquíloco; depois, em Horácio e Marcial, até chegar ao século XIII, por meio das cantigas medievais de Guilhade; e, no século XVII, em Quevedo, conforme ilustra Visnadi (2015).

Partindo desse cenário, o presente artigo insere-se na produção literária de autoria feminina contemporânea, por meio da escritora paulista Hilda Hilst, com o intuito de analisar o protagonismo senil de duas personagens idosas, a fim de compreender construções e contrastes acerca da condição da velhice feminina. Para isso, tomamos como objeto de análise o texto teatral pornográfico *Berta & Isabô: um fragmento pornogeriátrico rural*, inserido na obra *Pornô Chic* (2014), publicado pela editora Globo. Ilustrada por Millôr Fernandes, Jaguar, Laura Teixeira e Veridiana Scarpelli, essa obra reúne fortuna crítica de críticos diversos, como Humberto Werneck, Alcir Pécora, João Adolfo Hansen, Jorge Coli, Eliane Robert de Moraes e entrevista a Caio Fernando Abreu. Além disso, a obra contém os quatro livros pornográficos da escritora – incluindo um texto inédito, foco de análise neste estudo.

A escolha pela obra tomada deu-se pelo fato de se tratar de uma produção literária recente, não tão conhecida por parte do público e pela academia e, também, por se apresentar como um texto benéfico ao cumprimento dos objetivos aqui pretendidos, uma vez que sua estrutura literária centra-se na representação de personagens mulheres convivendo com a velhice e seus desmembramentos. Além dessas justificativas, apontamos ainda a escolha específica seguindo o posicionamento de Pugina (2022), para quem a escrita hilstiana, ao conseguir trazer à baila personagens femininas inquiridoras de padrões, permite que sejam (re)feitos questionamentos políticos sobre a misoginia e o silenciamento feminino.

No que tange à relevância de aprofundamento de estudos na questão da velhice, acreditamos, assim como Miller (2001), que trabalhar a temática do

envelhecimento, sobretudo de base feminina, “é de particular interesse para a fenomenologia do corpo porque envelhecer, obviamente, é um processo que todos os seres humanos experienciam. Como criaturas encarnadas, todos envelhecemos” (Miller, 2001, p. 129). Daí a importância, portanto, de se destinar um olhar mais atento à velhice que, por vezes, é negada ao sujeito e, constantemente, silenciada pela coletividade que insiste a considerar tal realidade como o fim da felicidade e, por vezes, até como uma aberração.

Metodologicamente, utilizamo-nos de pesquisa qualitativa bibliográfica de cunho exploratório, por meio da qual as análises puderam ser construídas a partir de estudos teóricos da própria Literatura, com Rosana Letícia Pugina, Alcir Pécora e Eliane Robert de Moraes; e de estudos da Filosofia, com Simone de Beauvoir.

Por fim, consideramos essenciais o papel e o poder de representatividade que a Literatura hilstiana possui na medida em que abre espaço de voz, de existência e de resistência a grupos até então marginalizados por uma sociedade ainda determinante no que diz respeito a modos de ser e de agir quanto à categoria mulher. Sua literatura, nesse sentido, rompe com estruturas construídas pelo senso comum e nos permite (re)pensar sobre grupos social e politicamente desfavorecidos ao longo da história.

### **Entendimentos sobre a velhice: um breve panorama beauvoriano**

Antes mesmo de realizar algum aprofundamento a respeito da velhice, é preciso pontuar, a princípio, que aquilo que pode ser considerado como velho ou velhice pode não o ser para outra pessoa, sobretudo se considerar que a velhice, como um todo, pode ser vivida e notada a partir de perspectivas diferentes. Tal posicionamento remete à conclusão de que, cronologicamente, determinada pessoa, ainda que seja jovem, considere-se velha; assim como uma pessoa tida como velha também pode considerar-se jovem de espírito, “com vontade para viver, com força física (vitalidade), além de desejos e ambições” (Nascimento, 2021, p. 242).

Desse modo, percebe-se que o processo de envelhecer não é igual para cada sujeito, haja vista que a idade cronológica pode diferir da biológica e vice-versa (Lauenroth; Ioannidis; Teichmann, 2015). Ainda sobre isso, Beauvoir (1970) também concorda que há uma dificuldade na indefinição do início da velhice, uma vez que ela

pode variar não somente de acordo com a época e o local, mas também por estar atrelada a condições materiais da sociedade.

De um lado, a Biologia e as Ciências Médicas informam que o envelhecimento pode ser entendido enquanto um processo que ocorre de forma gradual e multifatorial cuja determinação dar-se-á por fatores tanto genéticos como ambientais (Da Costa *et al.*, 2016), de modo a tornar organismo humano suscetível a diversas alterações fisiológicas responsáveis por tornar difícil a adaptação do sujeito ao meio em que se encontra inserido (Harridge, Lazarus, 2017).

É com a História, por sua vez, que se pode compreender, de forma mais aprofundada, as problematizações sobre o envelhecimento. Historicamente, propagou-se uma associação da velhice a termos como dependência e improdutividade, conforme ressalta Nascimento (2021). Por essa perspectiva, é como se os velhos, a partir do momento em que assim são considerados, viessem sobre eles cargas negativas, o que difere de atributos endereçados, por exemplo, aos jovens, considerados “como o alicerce e, portanto, futuro da sociedade” (Nascimento, 2021, p. 246). Em outras palavras, é como se o branco dos cabelos se associasse à frieza do inverno, ou seja, a neve, destoando, assim, do vigor e calor (do verão) da juventude.

Ao longo do tempo, a velhice assumiu diversos tabus, conforme defende Sibilia (2011), os quais foram responsáveis por uma espécie de conversão dessa etapa da vida em um outro estado que remete à vergonha e que, portanto, precisaria ser ocultado. Assim, a autora apregoa que é negado às pessoas o direito de ser velho, tanto é que até a palavra “velhice” parece não ser permitida, pois carrega, na contemporaneidade, uma importante conotação negativa (Domingues; Freitas, 2019).

Há uma expectativa consensual da sociedade no que se refere aos modos de ser e de agir de pessoas idosas. Nesse sentido, espera-se que esse público permaneça em posição passiva a maior parte do tempo, seja tricotando e assistindo às telenovelas do dia, seja tomando café em sua cadeira de balanço, como se eles estivessem, de fato, apenas esperando pelo fim de suas vidas. Por esta razão, quaisquer práticas que fujam do que é considerado como normal pela sociedade, logo a coletividade passa a encarar os idosos com outros olhos, na maior parte do tempo, preconceituosa e repleta de julgamentos. Há, nesse viés, a negação sobre o fato biológico cultural, que é o envelhecimento (Beauvoir, 2018). Como exemplo mais

específico do fato, basta pensar no quesito da sexualidade durante a velhice: parece utopia pensar que esse público ainda sinta desejo, ambição, vontade extrema de viver e de aproveitar a vida independente da ordem cronológica marcada pelo tempo.

A respeito disso, Pugina e Camâra (2021) demonstram que, em virtude do tabu envolvendo a sexualidade na velhice, existe um engessamento da coletividade ao pensar que o desejo simplesmente some nessa faixa etária. Para as autoras, essa noção só fora criada com fins de afastar o desagradável arquétipo do velho 'safado', lúbrico, contrariando, pois, práticas direcionadas até então pelos jovens, como se somente a eles fossem permitidos atos sexuais.

Nesse mesmo entendimento, Moraes (2015) assinala que existe, em torno dos velhos, uma atribuição de uma castidade absoluta, o que se explica o costume, no Brasil, de denominar 'safado' aquele velho cujo comportamento demonstra interesse sexual. Como consequência disso, "o erotismo dos idosos fica condenado ao silêncio, até mesmo em tempos que se gabam de uma suposta "liberalidade sexual". Nada mais difícil, portanto, do que imaginar uma erótica senil" (Moraes, 2015, p. 116). Portanto, demarca-se que os velhos têm sua sexualidade estereotipada por intermédio de interdições que carimbam a velhice feminina a partir de coletividades marcadas, sobretudo, pelo patriarcalismo (Beauvoir, 1967).

É válido realçar que parte desses estereótipos Beauvoir (1970) atribui a modificações de base biológicas surgidas no organismo dos velhos e, sobretudo, à interpretação social de tais transformações, tendo em vista que, em muitas retratações da velhice feminina, descortina-se a misoginia na criação de relações entre idade avançada e, ao mesmo tempo, de feiura e assexualidade.

A respeito de alguns tabus já discutidos aqui, ainda que de forma breve, é necessário destacar que Simone de Beauvoir, já na década de 1970, denunciou diversos desses tabus ao escrever a obra *A velhice* (1970), na qual buscava romper com conspirações cujos silenciamentos circundavam os velhos não somente de seu tempo, mas também os de antigamente e, inclusive, os que ainda imperam na contemporaneidade.

Assim sendo, para construir sua argumentação, Beauvoir (1970) parte da tese de que tanto as mulheres como os idosos compartilham um fato em comum: o de serem (a)percebidos socialmente como meros objetos. Outra crítica da autora reside

no fato de que idosos pobres nunca receberam a devida ênfase, seja na literatura, seja na história. Além disso, ela destaca que, ao se falar de velhice, o discurso endereçado sempre foi ao sexo masculino, o que comprova, para a especialista, que mulheres e pessoas idosas vêm sendo inferiorizadas há séculos.

Grosso modo, a filósofa inicia sua obra relativa à velhice<sup>3</sup> a partir de um profundo estudo de base social, histórico e antropológico e, para tanto, vale-se de exemplos da Índia, Egito, civilizações da Grécia e de Roma, até chegar à Idade Média, à Revolução Industrial e, por fim, à França dos anos 1970. A obra, inclusive, é considerada pioneira no que tange à temática do envelhecimento humano, de modo que influenciou e serviu de base para vários estudos na área da Gerontologia (Santos, 2001).

Em *A velhice*, dentre tantos questionamentos feitos, Beauvoir (1970) buscou compreender por que razões a sociedade costuma dar valor ao sujeito enquanto este ainda é jovem e útil à economia e, alguns anos depois, ao tornar-se idoso, costuma concebê-lo como um fracasso. Em termos históricos, relembra a filósofa, era função do ancião prever o futuro, fazer chover, transmitir conhecimentos, preservar culturas; entretanto, já em contextos modernos, tais atributos não são mais significantes, já que as pessoas mais velhas teriam, supostamente, perdido seus postos e valores na sociedade. Isso revela uma ambivalência que cerceia os mais velhos: de um lado, a sabedoria; de outro, a decrepitude.

Ao invés de valorizarmos a experiência sobrevivida com a idade, a “maturidade”; reduzimos e sufocamos a memória e os projetos dos idosos, roubamos-lhes a confiança, as possibilidades de caminho e de sentido. Também nos recusamos a nos reconhecer no velho que seremos (Beauvoir, 1970, p. 221).

Dessa forma, a velhice é concebida como vergonhosa e indecente ao longo da história, sendo tomada, constantemente, na impessoalidade, como se o fato de envelhecer dissesse respeito apenas ao ‘outro’, e nunca ao ‘eu’, razão pela qual Beauvoir concebe a velhice como uma “realidade incômoda”. Para a estudiosa, a

---

<sup>3</sup> Ressalta-se que, na obra, a escritora privilegia o uso do termo ‘velhos’ em detrimento de ‘idoso’ não para demarcar viés preconceituoso. O uso do primeiro termo dá-se porque, na França do século XIX, pessoas acima de 60 anos eram reconhecidas como ‘velhos’. A respeito da substituição do termo ‘velho’ por ‘idoso’, conforme alude Nascimento (2021), “ocorreu nas últimas quatro décadas, em razão da conotação negativa que o termo reflete” (Nascimento, 2021, p. 246).

velhice diz respeito a uma realidade capaz de incomodar tanto aos outros que se torna difícil nos reconhecemos na pessoa velha, pois “(...) nos recusamos a nos reconhecer no velho que seremos” (Beauvoir, 1970, p. 221). Ainda sobre isso, ela complementa: “como em nós, o velho é o outro, a revelação de nossa idade vem, normalmente dos outros” (Beauvoir, 1970, p. 12).

Tal fato vai ao encontro de um dos pontos principais e fundamentais de toda a sua obra: o entendimento de que “o velho é o outro”. Domingues e Freitas (2019, p. 13), ao debaterem sobre esse tópico, elucidam que “ser o outro quer dizer ser algo que não cabe a mim definir, mas sim ser constituído por meio de uma alteridade que me oprime e restringe minha possibilidade de transcendência”. Em outras palavras, não somos capazes de reconhecer, em nós mesmos, a velhice que se aproxima razão pela qual tentamos escapar dessa condição a todo custo e, quando nos deparamos com a velhice, logo estranhemos as mudanças no nosso próprio corpo. À vista disso, as pessoas tendem a manter a velhice sempre a distância, como se fosse apenas uma possibilidade que não cabe a mim, mas apenas ao outro, ou seja, como se apenas o outro (ele/ela) envelhecesse. Talvez isso ocorra porque “esta transformação é gradual, mal nos damos conta dela” (Beauvoir, 1970, p. 11).

Por se tratar de uma realidade que nos incomoda, muitos buscam meios e/ou ferramentas que prometem retardar o envelhecimento humano, como a aplicação de ácidos, vitaminas que vendem a ideia de uma pele cada vez mais jovial, tendo em vista que as rugas evidenciam, dentre tantos aspectos, o fracasso em tentar permanecer jovem (Sibilia, 2011). Na contramão disso, Beauvoir (1970, p. 29) alerta que “esta deterioração é fatal, ninguém lhe escapa”.

Por fim, percebe-se que o trabalho pioneiro de Beauvoir destaca-se em decorrência da possibilidade não só de se pensar como também de se colocar em foco questões do corpo, da alteridade e da temporalidade de forma contextual tanto na cultura quanto na história, ampliando os horizontes daquilo que se compreende por *velhice*.

### **A velhice feminina às avessas: uma análise das “velhas assanhadas” em Hilda Hilst**

*Berta & Isabô: um fragmento pornogeriatrico rural* trata-se, como o próprio título já alude, de um fragmento teatral pornográfico escrito por Hilda Hilst ainda na década de 1990, mas publicado somente após sua morte. Esse texto foi inserido na obra *Pornô Chic* (2014), que reúne os textos pornográficos da escritora. Alguns críticos, a exemplo de Visnadi (2015), acreditam que o texto é apenas um fragmento solto de alguma produção que a escritora não conseguiu encerrar a tempo.

Na peça, predominam diálogos rápidos e curtos entre duas mulheres, que dão nome ao título do texto. Na conversa entre elas, a temática central é a questão do sexo, o que já se explica no subtítulo do texto: “pornô, juntamente com a palavra geriatria, que faz menção à idade avançada das personagens. (Pugina; Câmara, 2021, p. 396). Já o termo ‘rural’, nos dizeres de Amaral (1976), remonta ao local no qual as duas idosas convivem, o que se confirma, nos diálogos das personagens, pelo uso da variante linguística tida como caipira, conforme se nota no trecho a seguir:

ISABÔ: Ai, Berta, to mar... tive uns presságio... Vi uma véia tão véia coçando oiti na esquina.

BERTA: Iiii, Isabô, essas coisa de coçá o oiti se chama prurido senir... daqui pra poco nós tá iguarzinha. Te lembra do tio Ledisberto? mandava a Eufrosina fica fazendo cafuné nos cabinho do cu dele. (Hilst, 2014, p. 239)

Além do dialeto caipira presente, é de se perceber também a nomenclatura utilizada para nomear as personagens. Moraes (2015) acredita que os nomes são frutos de inspiração nas irmãs Brontë: a Isabel de *O morro dos ventos uivantes*, da escritora inglesa Emily Brontë, e a Bertha Mason, de *Jane Eyre*, da escritora Charlotte Brontë. Sobre isso, a estudiosa elucida que Hilda Hilst, ao revés do puritanismo vitoriano em que as escritoras oitocentistas foram obrigadas a viverem, constrói uma narrativa paralela às avessas na medida em que, no tecido literário hilstiano, impõe a falta de pudor e decência na forma como introduz suas protagonistas “cujas idades avançadas não impedem a prática das mais atrevidas atividades lúbricas” (Moraes, 2015, p. 115). Ao refletir sobre isso, Pécora (2013, p. 63) conclui que Berta e Isabô representam justamente as “irmãs Brontë do brejo”.

Essa menção, ainda que implícita, às irmãs Brontë pode ser compreendida como uma tentativa de aproximar a alta literatura à supostamente baixa, representada

pela fala roceira que representa parte da cultura do interior paulistano. Com isso, “a escritora faz tabula rasa dos discursos mais díspares (...) sem falar da profusão de obscenidades populares” (Moraes, 2015, p. 116), conforme se pode notar no excerto abaixo, em que a própria escritora se cita por meio de suas personagens.

BERTA: liii, Isabô, tu tá tão porca que tá parecendo aquela véinha curta da Hirda, como é que é mesmo?, a Hirste.

ISABÔ: liii, essa véia é safada. Porca, porca, mesmo curta. Imagine só que gente que mora neste país.

(Hilst, 2014, p. 239)

Nos diálogos que se seguem, as personagens, sem apresentar nenhum resquício ou pudor do assunto de qual falam, compartilham suas próprias experiências sexuais que tiveram com seus parceiros, revelando que a idade avançada não é um empecilho para se falar e, muito menos, para deixar de se praticar aquilo que desejam e/ou sentem vontade.

ISABÔ: Berta, eu adoro roxo. Tu te lembra do Zequinha? Menina, que home. Quando ele metia eu via tudo roxo, lilás, bordô.

BERTA: Bordô o que qui é, hein, Berta? É cor de jabuticaba, é?

ISABÔ: Tu é ignorante, imagine, bordô é... Ah, num sei explicá, é uma cor muito bonita.

BERTA: É cor de xereca de vaca?

ISABÔ: Ih...., boba, xereca de vaca é vermeia.

BERTA: Tá mais pra cu de boi?

ISABÔ: Tu só pensa nas parte de baixo.

(Hilst, 2014, p. 239)

Na cena, Hilda evidencia um erotismo prosaico e, também, marcado pela susceptibilidade à evolução e à passagem temporal. Para Moraes (2015), isso serve para que se desminta a noção de que o ‘bom velhinho’ seja casto e que a figura do ‘idoso perverso’ pode surgir como uma ameaça aos modelos positivos da família na sociedade.

Tanto Berta quanto Isabô, neste caso, quebram com essa noção linear de que aos velhos cabem determinados assuntos em detrimento de outros. Na cena, isso é notório a partir das temáticas debatidas, como o sexo ativo na velhice. Há uma intensificação dessa representação com a introdução, na peça, de um personagem

masculino, responsável por atizar, ainda mais, a conversa e o pensamento erótico das amigas.

Batem na porta. É Seo Quietinho.

BERTA: Quem é, meu deus? (Olha pela janela) Ai, Vige Maria, é o Quietinho, tá loco pra fazê aquelas coisa com a gente.

ISABÔ: Que coisa tu qué dizê, hein?

BERTA: Aquilo que tu fazia com o Tonho."

(Hilst, 2014, p. 239)

Assim como no nome das personagens femininas, o nome do personagem também parece carregar um significado específico. "Seo Quietinho" pode representar aquele que chega às escondidas, de mansinho, quieto para que os outros ao redor da casa das velhas não percebam sua presença. A presença da porta, na peça, parece confirmar essa interpretação porque ela, de acordo com Pécora (2013), refere-se a um moralismo falso e provinciano: a noção da porta para dentro e para fora realiza uma divisão entre aquilo que pode (ou não) ser revelado diante da coletividade e entre aquilo que precisa necessariamente ser ocultado. No caso da peça, são as atividades libertinas e sexuais de três velhos que precisam ser escondidas da sociedade porque, do contrário, seriam censuradas e bastante criticadas.

As personagens idosas da narrativa, contudo, não se diminuem nem se inferiorizam diante de padrões de idade e de gênero, tendo em vista que elas conseguem exercitar livremente sua sexualidade, contestando, inclusive, tanto a objetificação quanto o silenciamento histórico de seus corpos, os quais foram instrumento de controle advindo do sistema patriarcal. Beauvoir (1967) verifica que, em retratações da velhice feminina, além do silenciamento existente, existe também uma misoginia, ainda que mascarada pelo riso, na associação entre idade avançada e, conseqüentemente, feiura e assexualidade. Para a estudiosa, é nessas representações que seus corpos são objetificados, de modo que torna a velhice feminina interdita mediante discursos de inferiorização.

Assim, ora meio do riso ora por meio da paródia, Pugina (2022) destaca que o texto da escritora paulista orienta o surgimento de um pensamento invertido a fim de promover reflexões sobre as impressões em torno da sexualidade feminina na arte do verbal. Em seguida, a estudiosa complementa: "as 'velhas assanhadas' de Hilda Hilst

são libertinas, libertárias, fônicas e conscientes de sua filosofia de vida dentro e fora da alcova” (Pugina, 2022, p. 181). Há, nesse contexto, um desprendimento por parte de todas as personagens hilstianas presentes na peça na medida em que elas fogem do prosaico, do corriqueiro, do padrão, do “normal”.

Ademais, essas aventuras sexuais dos personagens conseguem promover um estremecimento de todas as noções comuns criadas em torno do erotismo simplesmente porque, além de o texto conseguir mostrar três velhos em uma prática de sexo em um trisal, revela ainda uma atividade lúbrica própria: a dos velhos, configurando uma espécie de “erótica senil” – termo pensado por Moraes (2015).

SEO QUIETINHO: Ó de casa! Tu tá aí, Berta? Tu tá aí, Isabô?

BERTA: Tamo não, Quietinho. Hoje num é dia. Num é dia de nada.

SEO QUIETINHO: Por quê?

ISABÔ: É dia de Santa Apolônia que protege os dente.

SEO QUIETINHO: Mas eu vim aqui pra isso mesmo, pois ocês num têm dente... é pra chupa mió.

(HILST, 2014, p. 240)

Essa “erótica senil” pode ser notada a partir da associação existente entre idade e rugas, entendidas aqui na peça como metonímias da velhice, de modo a elucidar a ideia de que o sexo, em si mesmo, também envelhece assim como os sujeitos que o praticam, o que não implica, por sua vez, a sua inexistência.

Ainda sobre a associação entre idade e falta de dentes, aclara-se a ideia de que o sexo, assim como os indivíduos, envelhece, entretanto, não deixa de existir, ocorrendo conforme as possibilidades humanas e tendo, às vezes, vantagens, como visto na alta qualidade do sexo oral oferecido por pessoas desdentadas. (Pugina; Camâra, 2021, p. 408)

Logo, compreende-se que o sexo, ao permanecer na velhice, também passa por mudanças, assim como acontece em paralelo com o restante do corpo humano. Esse envelhecimento acomete, sobretudo, às partes responsáveis pelos prazeres da sensualidade: no caso da peça, a presença da boca que perde os dentes. Contudo, isso não é encarado pelo personagem como um ponto negativo durante a execução do sexo oral, mas como um ponto positivo, já que elas conseguiriam realizar o sexo de forma melhor, ao menos para aquilo que Seo Quietinho queria.

É pertinente perceber também que a maior parte do diálogo entre os três personagens ocorre fora da casa delas, haja vista que o personagem ainda precisa insistir bastante para que consiga adentrar. Quando finalmente as personagens abrem a porta, é possível notar que as mulheres o fazem, talvez, com receio de que outras pessoas ao redor ouçam a conversa, o que poderia causar censura e/ou preconceitos por parte de quem escutasse.

ISABÔ: Abre logo, que a vila inteira vai sabê dessas luxúria.  
Abrem. Entra Quietinho.  
SEO QUIETINHO: Óia cumé qui eu já tô.  
BERTA: Hoje num quero. Acabei de bochechá.  
ISABÔ: Ah..., eu quero. Óia como eu tô arripiada.  
(Hilst, 2014, p. 240)

De início, uma personagem resiste às investidas de Seo Quietinho ao dizer que não queria, ao menos, não naquele dia. Por outro lado, a outra mulher assume o próprio desejo que sente, ao contrário da anterior que o renega desta vez. Nesse aspecto, há uma cumplicidade feminina a respeito do homem que elas mesmas compartilham, sem que haja uma necessidade de disputa entre ambas. Esse fragmento, assim como nos demais textos hilstianos, vem contestar “imagens idealizadas da sexualidade que povoam tanto os tradicionais discursos de defesa da moralidade quanto os modernos catecismos do consumo” (Moraes, 2015, p. 119).

A esse respeito, Beauvoir (1967) destaca que existem diversas maneiras de cercear a liberdade feminina desde a infância até a velhice, como a proibição das relações sexuais; a imposição do matrimônio e da maternidade, sinônimos de felicidade e de realização pessoal para as mulheres; a exigência da virgindade; as restrições aos espaços domésticos, etc. Em contrapartida, quando Hilda constrói personagens complexos e particulares como Berta e Isabô, forma-se uma inversão, um universo de personagens femininas às avessas, haja vista que não respeitam, tampouco seguem as moldagens impostas pelo patriarcado em relação, acima de tudo, à negação da sexualidade na terceira idade.

Percebe-se, nesse diapasão, que as personagens desconstróem convenções discursivas estabelecidas em torno da “velha assanhada”, responsável por projetar diversos retratos de anciãs indesejadas e indevidamente sexuadas. Berta e Isabô, ao

revés dessa perspectiva, compartilham livremente suas experiências sexuais ativas, revelando-as enquanto seres que não se prendem a padronizações.

Esse feito pode gerar um estranhamento do ponto de vista cultural porque não é de se esperar que, na contemporaneidade, duas mulheres, acima de tudo já idosas, compartilhem, no ato sexual, de um mesmo homem. Ao fazerem isso, as personagens escancaram noções que fogem do estereótipo da modernidade e que podem escandalizar àqueles ao redor. Berta e Isabô, nesse sentido, podem ser vistas como senhoras de idade avançada que, ao invés de preferir dedicar suas horas da tarde ao crochê, por exemplo, preferem passatempos menos castos, conforme relembra Moraes (2015).

### **Considerações finais**

O Dia Mundial de Conscientização sobre a Violência contra a Pessoa Idosa é comemorado no dia 15 de junho e teve sua instituição em 2011, pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a finalidade não só de chamar a atenção das pessoas para a existência de violações diversas no que se refere aos direitos dos idosos, como também divulgar e informar modos para que denúncias sejam registradas e, portanto, possam ser combatidas. Alinhado a isso, o Dia Nacional do Idoso e Dia Internacional da Terceira Idade, comemorado em 1º de outubro, é outra data importante no que tange à participação dos idosos e aos cuidados com esse público, pois, além de homenagear pessoas idosas, a data também intenta promover a conscientização e a sensibilização da sociedade sobre as necessidades do público-alvo.

Não obstante haja datas específicas do ano que se dedicam aos idosos, os dados de violência contra eles ainda são alarmantes e nos instiga a repensar práticas e atitudes. De acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH)<sup>4</sup>, o 'Disque 100', de janeiro a 2 de junho, registrou mais de 35 mil denúncias de violações de direitos humanos contra pessoas idosas no ano de 2022. É válido lembrar que esse número deve ser ainda maior se considerarmos os casos de violência velada, ou seja, aqueles que não chegam a ser subnotificados.

---

<sup>4</sup> Informação disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/junho/disque-100-registra-mais-de-35-mil-denuncias-de-violacoes-de-direitos-humanos-contra-pessoas-idosas-em-2022>. Acesso em: 19. jun. 2023.

Trata-se, assim, de uma problemática urgente e bastante necessária de mudanças no panorama atual, e a literatura pode ser um meio no qual a discussão encontra resquício e espaço de debate, haja vista que escritores contemporâneos têm se preocupado, cada vez mais, em tornar verossímil, ainda que por meio da ficção, vivências de sujeitos que ainda sofrem sob processos de exclusão e, acima de tudo, de violências múltiplas.

Em um cenário marcado por um alto número de violências contra a pessoa idosa, Hilda Hilst utiliza-se de sua literatura para oferecer um espaço em que eles possam ser tudo aquilo que desejarem, desde os mais lúbricos, até os mais castos. Ao construir, em sua obra, personagens idosas que fogem de normas preconizadas por um sistema patriarcal, a escritora assume sua posição de luta e compreende o seu ofício: o de oferecer existência e resistência aos que não conseguem por si próprios.

Na ficção, ou melhor, na narrativa analisada, vimos a construção de personagens femininas idosas cujos comportamentos parecem construir um erotismo suscetível à passagem do tempo cronológico, mas não biológico, haja vista que esse último fator não é capaz de ditar aquilo que elas podem ou não realizar. Assim, ao fugir de determinados moldes que inserem o idoso em cárcere socialmente e ideologicamente privado, Hilda evidencia as múltiplas formas de ser e de agir, livres de quaisquer preconceitos, censuras e/ou interdições. Suas personagens, na contramão disso, são livres para desejarem e se deixarem ser queridas, independente daquilo que a coletividade poderia dizer sobre suas práticas.

Não se torna surpresa nenhuma, portanto, que Hilda Hilst tenha se destacado na produção literária por, dentre tantos motivos, confrontar interdições de gênero direcionadas, de forma milenar, às mulheres pelo patriarcado, conforme preconiza Pugina (2022). Em *Berta & Isabô: um fragmento pornogerátrico rural*, as personagens ainda parecem viver um mundo utópico, dados os números elevados de violação de direitos de pessoas idosas. De todo modo, a construção da narrativa pode representar justamente o ideal esperado para esse público: que consigam falar abertamente sobre temáticas cujos assuntos lhe são negados cotidianamente; que possam existir, resistir e, acima de tudo, escolher, por si mesmos, a forma como decidem viver em um mundo ainda cerceado por estereótipos e preconceitos diversos.

As “velhas assanhadas” de Hilda Hilst, portanto, assim como os seus companheiros, têm a possibilidade ao sexo e ao desejo do gozo. Assumindo uma condição de mulheres libertárias, independentes e, acima de tudo, sexualmente ativas, representam, desse modo, o retrato inteiramente invertido de mulheres idosas construídas e formadas por moldes patriarcais (Beauvoir, 1967).

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: Hucitec-SCET-CEC, 1976.
- BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.
- BEAUVOIR, Simone de. *Mal-entendido em Moscou*. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, v.2, 1967.
- DA COSTA, João Pinto *et al.* A synopsis on aging - theories, mechanisms and future prospects. *Ageing research reviews*, v. 29, p. 90-112, 2016.
- DOMINGUES, Rafaela de Campos; FREITAS, Joanneliese de Lucas. A fenomenologia do corpo no envelhecimento: diálogos entre Beauvoir e Merleau-Ponty. *Rev. Subjetividades*, Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 1-13, dez. 2019.
- HARRIDGE, Stephen D. R.; LAZARUS, Norman R. Physical Activity, aging, and physiological function. *Physiology*, v. 32, n. 2, p. 152-161, 2017.
- HILST, Hilda. *Pornô chic*. São Paulo: Globo, 2014.
- LAUENROTH, Andreas; IOANNIDIS, Anestis; TEICHMANN, Birgit. A proposed panel of biomarkers of healthy ageing. *BMC Medicine*, v. 13, n. 1, p. 222-230, 2015.
- MILLER, Sarah Clark. The lived experience of doubling: Simone de Beauvoir's phenomenology of old age. *In: The existential phenomenology of Simone de Beauvoir*. Springer, Dordrecht, 2001. p. 127-147.
- MORAES, Eliane Robert. Aquelas coisas e um pouco mais: a erótica senil. *In: REGUERA, N. M. de A.; BUSATO, S. (Org.). Em torno de Hilda Hilst*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- NASCIMENTO, Marcelo de Maio. A velhice segundo Simone de Beauvoir: considerações para uma gerontologia do envelhecimento. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, v. 25, n. 3, p. 237-250, 2021.
- PÉCORA, Alcir. As irmãs Brontë do brejo. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 9, n. 99, dez. 2013.
- PUGINA, Rosana Letícia. As “velhas assanhadas” de Hilda Hilst: uma análise de três textos pornográficos. *Matraga*, v. 29, n. 55, p. 171-183, jan./abr. 2022.
- PUGINA, Rosana Letícia; CÂMARA, Yls Rabelo Câmara. Riso e obscenidade questionadores em Berta & Isabô: um fragmento pornogeriátrico rural, de Hilda Hilst. *Antares*, v. 13, n. 30, maio/ago. 2021.

SANTOS, Silvana Sidney Costa. Envelhecimento: visão de filósofos da antiguidade oriental e ocidental. *Revista brasileira de enfermagem*, v. 2, n. 1, p. 88-94, 2001.

SIBILIA, Paula. A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice: o corpo velho como uma imagem com falhas. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). *Corpo, envelhecimento e Corpo, envelhecimento e felicidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VISNADI, M. de C. A velha assanhada – anotações para a história de uma prática. *Opiniões*, Revista dos alunos de literatura brasileira, Dossiê literatura e sexo: questões estéticas e/ou morais, Universidade de São Paulo, v. 4, n. 6/7, 2015.

# Espaço Seguro - Não Ultrapasse: South Park e as os Perigos das Bolhas na Internet

*Safe Space - Do Not Cross: South Park and the Dangers of the Internet Bubbles*

Submetido em: 29/06/2023

Aceito em: 11/09/2023

Júlio César Brandão Carvalho<sup>1</sup>

**Resumo:** Vivendo em um mundo dominado pela internet e pela mídia, estamos constantemente conectados online através de uma infinidade de dispositivos. A sociedade de hoje é caracterizada por uma fluidez espacial que torna as fronteiras associadas à vida, embaçadas. O ser humano do nosso século, como cidadão do mundo, busca sua própria dimensão social em contextos caracterizados pelas mesmas características que transmitem uma sensação de segurança e familiaridade. É assim que muitos se encontram imersos em um mundo de filtros bolhas e espaços seguros. Uma série de televisão que capturou essa dinâmica de maneira curiosa é a icônica South Park, que está no ar há mais de 25 anos. O programa começou como uma comédia animada grosseira e, ao longo do tempo, evoluiu para uma sátira mordaz dos eventos modernos. Neste contexto, abordaremos os episódios "Safe Space" e "Truth and Advertising" da série animada, nos quais são retratados os espaços seguros criados para indivíduos que se sentem marginalizados se reunirem. Essa análise será fundamentada nas teorias de Augé (1995), Fairclough (1989, 1995, 2003, 2016) e Pariser (2015), que fornecem insights sobre a noção de segurança explorada nos trechos selecionados dos episódios, que diz respeito à proteção e exclusão de mentalidades conflitantes.

**Palavras-chave:** Internet; não-lugares; filtros bolha; espaços seguros, South Park.

**Abstract:** As we live in a world dominated by the internet and media, we are constantly connected online through a plethora of devices. Contemporary society is characterized by spatial fluidity that blurs the boundaries associated with life. The 21st-century individual, as a global citizen, seeks their own social dimension in contexts characterized by the same features that convey a sense of security and familiarity. This is how many find themselves immersed in a world of filter bubbles and safe spaces. An iconic television series that has captured this dynamic in a curious way is the long-running South Park, which has been on the air for over 25 years. The show started as a crude animated comedy and has evolved over time into a biting satire of contemporary events. In this context, we will delve into the episodes "Safe Space" and "Truth and Advertising" from the animated series, where safe spaces created for individuals who feel marginalized are depicted. This analysis will draw upon the theories of Augé (1995), Fairclough (1989, 1995, 2003, 2016), and Pariser (2015), providing insights into the notion of safety explored in the selected excerpts of the episodes, pertaining to the protection and exclusion of conflicting mindsets.

**Keywords:** Internet; non-places; filter bubbles; safe spaces, South Park.

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor EBTT de língua inglesa do ensino fundamental e médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848648360979189>. OrcID: <https://orcid.org/0009-0001-2247-8289>. E-mail: [juliobrand@gmail.com](mailto:juliobrand@gmail.com).

## Introdução

O ciberespaço da internet (ou a chamada “blogosfera”), uma infraestrutura de tecnologias comunicativas e digitais, e “também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Levy, 1999, p. 16.), não só é um modo de comunicação e participação – configurou-se em um novo espaço público, mas sem uma delimitação física do seu espaço. Logo, não é de se admirar que alguém possa querer limitar o que compartilha e como interage online.

Hoje, estamos constantemente imersos na internet e na mídia, não apenas durante o dia e a noite, mas a cada segundo que passa. Permanecemos conectados online através de uma variedade de dispositivos, como notebooks, celulares, tablets, smartwatches, computadores, TVs e assistentes virtuais, 24 horas por dia, 7 dias por semana. Utilizamos sites de mídia social que operam com algoritmos complexos em segundo plano, limitando nossa exposição à verdade por trás dos diferentes tópicos que pesquisamos, restringindo-nos a uma zona de conforto que oferece pontos de vista homogêneos. Como resultado, observamos uma tendência crescente de buscarmos filtros bolha e espaços seguros<sup>2</sup>, conforme destacado por Pariser (2015). Esses ambientes nos proporcionam conforto ao apresentar apenas informações, conceitos, notícias, entretenimento e assuntos políticos que se alinham às nossas próprias ideias e opiniões. No entanto, essa excessiva proteção pode levar à propagação de perspectivas unilaterais e posturas problemáticas em fóruns, seções de comentários ou respostas, onde não há espaço para opiniões discordantes, julgamentos ou críticas que possam desafiar nossas crenças e nos fazer sentir “desconfortáveis”.

Dois episódios da 19ª temporada da série animada South Park abordaram de maneira curiosa o tema dos filtros bolha e espaços seguros. Ao longo dos anos, a série evoluiu de uma comédia grosseira para uma sátira sobre eventos contemporâneos, e não

---

<sup>2</sup> Nos E.U.A., os espaços seguros têm suas origens na comunidade LGBTQIA+ e, desde então, foram adaptados para uso também por outras comunidades marginalizadas. Destinam-se a facilitar a comunicação e a autoexpressão livres de julgamentos. Um espaço seguro pode existir abstratamente, como durante uma conversa sobre um assunto delicado, ou em fóruns online; ou fisicamente, como uma sala de reuniões privada. Muitas faculdades nos Estados Unidos oferecem zonas seguras em uma determinada sala ou salas no campus, geralmente marcadas por um adesivo ou placa.

ficou indiferente às polêmicas das redes sociais, sendo muitas vezes alvo delas. South Park apresenta pontos de vista peculiares sobre o mundo e o contexto atual, explorando as ambiguidades e ambivalências características do humor carnavalesco e grotesco. Sendo assim, sua longevidade no ar nos permite analisar como os episódios retrataram os espaços online nos quais indivíduos que se sentem marginalizados encontram refúgio.

Dessa forma, a análise dos episódios nos oferece uma perspectiva inusitada e intrigante sobre os espaços seguros na sociedade contemporânea. Através do humor satírico e muitas vezes provocativo, a série nos convida a refletir sobre a necessidade de confrontar ideias divergentes e sair da nossa zona de conforto. Ao explorar tal temática, South Park desafia as noções convencionais de proteção e questiona os limites do diálogo aberto e do intercâmbio de perspectivas, promovendo assim uma análise crítica da cultura contemporânea e das dinâmicas sociais que moldam nossas interações online. Para tanto, foram analisados, dois extratos dos episódios *Safe Space* (episódio 05, temporada 19) e *Truth and Advertising* (episódio 09, temporada 19), centrados no tema dos espaços seguros e ambientes online. Os episódios encontram-se para visualização gratuita em <https://www.southparkstudios.com.br/en/episodes>. O referencial teórico está centrado em Augé (1995), Fairclough (1989, 1995, 2003, 2016) e Pariser (2015).

### **Filtros, não-lugares e espaços seguros**

A sociedade contemporânea é marcada por uma crescente fluidez espacial, que torna as fronteiras tradicionais da vida cada vez mais difusas. Nesse contexto, os indivíduos do século atual, como cidadãos globais, buscam encontrar sua própria identidade social em espaços caracterizados por características que oferecem uma sensação de segurança e familiaridade, como os chamados "não-lugares". Segundo a definição de Marc Augé (1995), os não-lugares são espaços que não possuem identidade, relações interpessoais ou uma história significativa, ao contrário dos lugares antropológicos.

Esses não-lugares, como aeroportos, shopping centers, estações de metrô e outros espaços transitórios, são frequentemente experimentados como espaços neutros e despersonalizados, onde as interações sociais são limitadas e superficiais.

Eles se tornam locais de passagem, nos quais os indivíduos buscam sua própria dimensão social, muitas vezes recorrendo à conectividade digital para estabelecer relações e encontrar um senso de pertencimento.

Essa dinâmica de busca por segurança e familiaridade em não-lugares reflete a natureza volátil e globalizada da sociedade contemporânea. Os indivíduos buscam criar laços e identidades em espaços que podem ser acessados rapidamente e oferecem uma sensação de conforto, mas que carecem das características profundas e significativas dos lugares tradicionais. Essa realidade ressalta a importância do entendimento das transformações sociais e espaciais para compreendermos as dinâmicas de identidade e pertencimento na era da modernidade líquida.

Augé (1995) define uma “nova” modernidade, caracterizada por fenômenos sociais, culturais, econômicos específicos, típicos das sociedades complexas do final do século XX: uma supermodernidade que está intimamente ligada ao fenômeno da globalização e gera um não-lugar, e que “decorre simultaneamente de três figuras de excesso: **superabundância de eventos, superabundância espacial e individualização de referências**” (Augé, 1995, p.109 – grifos do autor).<sup>3</sup>

- a) Superabundância de eventos: a temporalidade atual está repleta de eventos que logo acabam no esquecimento do passado, e sua efemeridade não deixa espaço para o planejamento de um futuro a longo prazo;
- b) Superabundância de espaço: o mundo amplia seus horizontes sedentários e as grandes concentrações urbanas, as transferências de populações e a multiplicação de instalações e meios de circulação acelerada estão aumentando;
- c) Superabundância de individualismo: o aumento desproporcional das referências espaciais e temporais torna necessário que todos busquem um caminho pessoal que responda às demandas do dinamismo contemporâneo.

Para Augé (1995), os verdadeiros não-lugares da supermodernidade, os que habitamos quando estamos dirigindo por uma autoestrada, vagando pelo supermercado ou sentados na área de embarque de um aeroporto esperando o próximo

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: which stems simultaneously from the three figures of excess: **overabundance of events, spatial overabundance and the individualization of references**) naturally finds its full expression in non-places.

vão, têm a peculiaridade de serem definidos em parte pelas palavras e textos que eles nos oferecem “suas **“instruções de uso”**, que podem ser prescritivos ou informativos (“pegue a faixa à direita”), proibitivos (“proibido fumar”) ou informativos (“você está entrando agora na região de Beaujolais”)” (Augé, 1995, p.96 – grifos do autor).<sup>4</sup>

No mais, os não-lugares são os nós e redes de um mundo sem fronteiras, e de um ponto de vista estrutural, eles são idênticos em qualquer lugar do mundo, já que “na realidade concreta do mundo de hoje, lugares e espaços, lugares e não-lugares se entrelaçam e se misturam. **A possibilidade de não-lugar nunca está ausente de qualquer lugar**” (Augé, 1995, p.107 – grifos do autor).<sup>5</sup> Ademais, é possível pensar no não-lugar então como uma dimensão suspensa em que muitos atores, eventos, necessidades, cruzam-se sem nunca realmente se misturar.

Em síntese, um não-lugar pode melhor ser entendido como um “lugar”<sup>6</sup> que não tem história e, conseqüentemente, é desprovido de identidade. E, se o não-lugar é “o espaço da supermodernidade” (Augé, 1995, p. 111) e seu principal constituinte é “a qualidade de excesso” (Augé, 1995, p. 30), talvez o “não-lugar” mais apropriado no teor da palavra, seja a internet. Certamente não em um sentido físico, mas a internet é tratada como um lugar. O próprio vocabulário usado para descrevê-la evoca imagens de lugar: é composta de “sites”, “páginas”, “nomes de domínio” e “endereços”, onde as pessoas podem “entrar” e interagir anonimamente (ou não). Na supermodernidade, a internet é cada vez mais vista como um “lugar” para o qual as pessoas “estão”.

Ademais, há eventos fugazes que logo acabam fadados ao esquecimento: *memes*; *stories* e *status* de redes sociais que ficam apenas 24 horas disponíveis antes de serem apagados. E, embora a maioria dos sites produza um histórico de uso, eles são atualizados continuamente, e a antiga localização de tais atividades tende a ser “perdida” com o tempo. Qualquer histórico real do site desaparece à medida que o uso continua e muda. Dados de sites são modificados ou até mesmo deletados. Vídeos são retirados do ar, softwares deixam de ser suportados, comentários em redes sociais são apagados...

<sup>4</sup> Tradução nossa: **their ‘instructions for use’**, which may be prescriptive or informative (‘take right-hand lane’), prohibitive (‘No smoking’) or informative (‘You are now entering the Beaujolais region’).

<sup>5</sup> Tradução nossa: In the concrete reality of today’s world, places and spaces, places and non-places intertwine and tangle together. **The possibility of non-place is never absent from any place.**

<sup>6</sup> Augé (1995, p. 81) observa que “lugar” e “não-lugar” não devem ser tratados como uma dicotomia, pois isso levaria a conotações negativas no manuseio dos não-lugares.

A internet parece ser a reificação da combinação de um não-lugar e supermodernidade. Aqui, o fundamental para a sua compreensão como um não-lugar é que seu caráter é transitório e dinâmico. Além disso, entrar requer auto-identificação (senhas de sites, e-mails, conexões 4G, 5G e Wi-Fi, endereços IPs etc.), ao passo que as características que geralmente servem para identificar uma pessoa *off-line*: sexo, idade, características físicas, por exemplo, podem ser e são facilmente ocultas ou deturpadas.

Ao mesmo tempo em que se está “sozinho, mas um entre muitos” (Augé, 1995, p.101)<sup>7</sup>, fica-se também sob constante “vigilância”. Como consequência, a internet e suas oportunidades de uso gradualmente se tornaram uma preocupação de segurança na sociedade moderna, ambientando-se, por muitas vezes, de maneira hostil e insegura para fazer negócios, conversar ou compartilhar com amigos. Redes sociais, como o *Twitter*, *Instagram* e o *Facebook*, tendem a centralizar o problema onde *spywares*<sup>8</sup>, *fake news*<sup>9</sup>, *ad trackers*<sup>10</sup>, polarização política, *deepfakes*<sup>11</sup>, e os chamados *trolls*<sup>12</sup>, por exemplo, podem ser encontrados.

Ainda assim, a tendência é o uso constante das formas modernas de procurar informações (aplicativos, textos, verbetes, músicas, vídeos, locais, avaliações etc.) online, ao passo que sempre que se precisa pesquisar algo, confia-se na internet (Pariser, 2015). Pariser (2015) ainda diz que o problema é que a internet estaria se adequando à visão de mundo de cada um: “cada vez mais, o monitor do nosso computador é uma espécie de espelho que reflete nossos próprios interesses, baseando-se na análise de nossos cliques feita por observadores algorítmicos” (Pariser, 2015, p.09).

A maior parte das pessoas imagina que, ao procurar um termo no Google, todos obtemos os mesmos resultados – aqueles que o PageRank, famoso algoritmo da companhia, classifica como mais

<sup>7</sup> Tradução nossa: “alone, but one of many”.

<sup>8</sup> Tipo de programa automático (instalado sem consentimento) destinado a se infiltrar em um sistema de computadores e *smartphones*, para coletar informações pessoais ou confidenciais do usuário.

<sup>9</sup> Distribuição deliberada de desinformações ou boatos.

<sup>10</sup> Rastreamento de anúncios.

<sup>11</sup> Técnica que utiliza recursos de inteligência artificial para substituir rostos em vídeos e imagens falsos, mas realistas.

<sup>12</sup> Pessoa cuja intenção é provocar emocionalmente os membros de uma comunidade através de mensagens controversas ou irrelevantes.

relevantes, com base nos links feitos por outras páginas. No entanto, desde dezembro de 2009, isso já não é verdade. Agora, obtemos o resultado que o algoritmo do Google sugere ser melhor para cada usuário específico – e outra pessoa poderá encontrar resultados completamente diferentes. Em outras palavras, já não existe Google único. (Pariser, 2015, p.08)

Pariser (2015) denomina esse fenômeno de filtros bolha, e estaríamos, na verdade, permitindo que o Facebook e o *Google* nos limitem em aprender qualquer coisa do mundo exterior do que já nos é conhecido.

### **Discursos e Cultura Pop(ular)**

A internet trouxe uma revolução sem precedentes na forma como nos comunicamos, encurtando as distâncias e conectando pessoas em diferentes partes do mundo. Para muitos, a internet se tornou o meio preferido, se não o único, para pesquisa e comunicação. Com o avanço das tecnologias e a globalização dos mercados, o acesso à informação se tornou mais amplo e rápido, com um volume crescente de dados disponíveis online para qualquer indivíduo. Essa transmissão de informações tem como uma das suas consequências a divulgação e expressão multicultural, promovendo a interação humana de formas inimagináveis. Volochínov (2017) enfatiza que a interação verbal é a base fundamental da linguagem, constituindo a própria realidade da língua. Por sua vez, Fairclough (1989, p.18) propõe que “a linguagem faz parte da sociedade”<sup>13</sup>. Além disso, ele também argumenta que a linguagem e a sociedade não estão relacionadas no sentido externo, mas sim, internamente. Em termos mais simples, fenômenos linguísticos refletem fenômenos sociais, e também o contrário. A linguagem, segundo Fairclough (1989, p.19), é “um processo social”<sup>14</sup>. Essas perspectivas teóricas nos ajudam a compreender a importância da linguagem e da internet como fenômenos sociais e comunicativos. A linguagem não é apenas um meio de expressão, mas também um reflexo das dinâmicas sociais. Da mesma forma, a internet não é apenas uma ferramenta tecnológica, mas sim um espaço onde interações sociais e culturais se desenrolam.

---

<sup>13</sup> Tradução nossa: “language is a part of society”.

<sup>14</sup> Tradução nossa: “a social process”.

É fundamental reconhecer a complexidade e a interconexão entre linguagem, sociedade e internet para uma compreensão mais abrangente do impacto desses fenômenos na nossa vida cotidiana.

No entanto, é importante reconhecer que a proliferação de informações na internet também apresenta desafios. A facilidade de acesso e a quantidade massiva de conteúdo disponível tornam essencial a habilidade de discernir entre informações confiáveis e desinformação. Além disso, a interação online nem sempre reflete as nuances e complexidades da comunicação face a face, podendo levar a mal-entendidos e conflitos. Portanto, embora a internet tenha proporcionado oportunidades significativas de interação cultural e troca de conhecimentos, é necessário um discernimento crítico ao navegar nesse vasto oceano de informações para aproveitar plenamente seus benefícios.

Ademais, Fairclough (1989) faz uma importante distinção entre texto e discurso, argumentando que o texto é um produto, enquanto o discurso é um processo que envolve interação social, no qual o texto desempenha um papel fundamental. Além disso, ele propõe que a linguagem seja vista como um processo socialmente condicionado, onde esse processo abrange tanto a produção do texto quanto a interpretação do mesmo. Essa compreensão enfatiza a relação intrínseca entre a linguagem e as práticas da sociedade (Fairclough, 1989, p.20). Ao considerar essa perspectiva, percebemos que a linguagem não é apenas um conjunto de palavras e estruturas gramaticais, mas também um processo dinâmico que ocorre em um contexto social específico. O discurso é moldado e influenciado pelas normas, valores e relações de poder presentes na sociedade. Portanto, compreender o discurso requer uma análise não apenas do texto em si, mas também dos elementos sociais, políticos e culturais que o permeiam. Essa abordagem de Fairclough nos lembra que a linguagem não é neutra, mas carrega consigo significados e ideologias que refletem as práticas e estruturas sociais. Ao considerarmos o processo de produção e interpretação do texto, podemos entender melhor como o discurso é construído, negociado e contestado dentro de determinados contextos sociais.

Fairclough (2003, p.124) ainda aborda os discursos “[...] como formas de representar aspectos do mundo”<sup>15</sup>. Ele ainda relaciona o significado representacional ao conceito de discurso como modos de representação desses aspectos, os quais podem ser representados diferentemente, de acordo com a perspectiva de mundo adotada, pois os discursos “não só representam o mundo como ele é (ou melhor, como se vê), mas também são projetivos, imaginários, representando mundos possíveis diferentes do mundo atual e vinculados a projetos de mudança do mundo em direções particulares”<sup>16</sup> (Fairclough, 2003, p.124). É a partir dessa concepção de discurso que Fairclough aponta o estudo das mudanças discursivas como um meio para se apreender as mudanças sociais. Assim, diferentes eventos discursivos representam diferentes visões do mundo, o que significa que qualquer texto carrega consigo essas diferentes representações. Essas representações podem se complementar, competir ou até mesmo dominar umas às outras, conforme argumentado pelo autor. Além disso, os discursos estabelecem pontos nodais na interseção entre a linguagem e outros elementos sociais (Fairclough, 2003).

Fairclough (2003, p.129) também destaca a importância de identificar os temas principais que são representados em um evento discursivo, assim como a perspectiva particular ou ângulo a partir do qual esses temas são abordados. Quando se trata da cultura popular, uma análise meramente estética não seria suficiente, pois ela se destaca por sua relação e conexão com o contemporâneo, refletindo as questões e tendências atuais. Portanto, ao examinarmos eventos discursivos, devemos levar em consideração as diferentes representações do mundo que eles trazem, reconhecendo os temas abordados e a perspectiva específica adotada. Ao considerar esses aspectos, especialmente no contexto da cultura popular, possibilitamos a compreensão das nuances e relevância dos discursos presentes em um mundo em constante evolução.

## O contexto de South Park

---

<sup>15</sup> Tradução nossa: “as ways of representing aspects of the world”.

<sup>16</sup> Tradução nossa: “not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions”.

Embora, à primeira vista, South Park possa parecer apenas uma animação grosseira repleta de piadas de mau gosto e vulgaridade, uma análise mais aprofundada revela uma série que oferece muito mais do que isso. É importante não descartar o show prematuramente, como observado por Curtis e Erion (in ARP, 2007, p. 112), que destacam seu aspecto ofensivo e juvenil. No entanto, ao examinar South Park com mais atenção, abrem-se possibilidades de abordagens e interpretações mais amplas. Cantor (2007, p. 102) reconhece as peculiaridades do desenho animado e ressalta que devemos lembrar que alguns dos maiores escritores cômicos da história, como Aristófanes, Chaucer, Rabelais e Shakespeare, também exploraram a obscenidade enquanto se elevavam a alturas do pensamento filosófico. Essa observação nos leva a considerar que South Park não se limita apenas a um humor superficial e grosseiro, mas também pode ser uma plataforma para a crítica social, a sátira política e a reflexão filosófica.

Ao mergulhar nas profundezas da obscenidade, a animação desafia as convenções e se aventura em terrenos tabus, muitas vezes revelando verdades inconvenientes e incômodas sobre a sociedade. Através do uso do humor ácido, a série pode abordar questões controversas e complexas, estimulando o pensamento crítico e a discussão sobre temas importantes. Portanto, é fundamental olhar além das aparências e reconhecer a profundidade que South Park pode oferecer. Embora possa ser crasso e provocativo, também pode ser uma fonte de comentários sociais perspicazes e até mesmo uma forma de explorar questões filosóficas complexas. Essa mistura entre humor irreverente, pensamento profundo, e topicalidade é o que torna a série um fenômeno cultural duradouro e digno de consideração séria.

Ao ser comparado a outras séries de animação, South Park se destaca por suas técnicas de produção exclusivas, o que permitiu que o programa se mantivesse excepcionalmente atual desde que estreou em 1997. Uma das principais razões para essa atualidade é o uso de técnicas de animação que são ágeis e eficientes. Ao utilizar modelos simples e reutilizáveis, previamente elaborados em softwares, a equipe de produção consegue concluir os episódios em uma semana e realizar alterações até poucas horas antes da exibição (Becker, 2008). Essa abordagem de produção rápida e flexível é uma das suas características distintivas. Ao contrário de outras animações que requerem longos processos de produção, permitindo que os episódios sejam

finalizados com meses de antecedência, South Park tem a capacidade de abordar eventos e temas contemporâneos com uma velocidade impressionante. Isso significa que os criadores e roteiristas podem se inspirar em notícias recentes, desenvolvimentos culturais e políticos atuais e incorporá-los nos episódios em um curto espaço de tempo.

Essa agilidade de produção e a capacidade de fazer alterações de última hora garantem que o desenho possa se adaptar rapidamente às mudanças na sociedade e manter seu conteúdo atual e relevante. Além disso, essa abordagem permite que a série lide com assuntos polêmicos e controversos com rapidez, respondendo aos acontecimentos e desafiando normas e convenções estabelecidas. Outro detalhe característico da série é o fato que os criadores Trey Parker e Matt Stone geralmente escrevem episódios 6 ou 5 dias antes da exibição para manter os tópicos o mais atual e relevante possível. South Park foi uma das primeiras séries com roteiro a abordar o “novo normal” frente a atual pandemia da Covid-19, com um episódio especial de 1 hora, por exemplo. Além disso, como Parker e Stone têm plena liberdade para realizar suas ideias, o programa pode responder a eventos do cotidiano “quase em tempo real” (Becker, 2008, p.149). Logo, não é à toa que o desenho retornou no começo de 2021, com outro especial de 1 hora que satirizou a *QAnon*<sup>17</sup> e abordou as vacinas e as campanhas de vacinação contra a Covid-19.

Nas primeiras temporadas da série, especialmente até a temporada 15, a cidade homônima do desenho era retratada como um verdadeiro espaço seguro, protegido contra ameaças externas. Apenas amigos e pessoas com opiniões semelhantes eram bem-vindos e podiam se estabelecer lá. No entanto, à medida que a realidade evoluía, também surgiam novas ameaças à segurança em South Park, acompanhando os avanços e as mudanças do mundo moderno. Agora, as preocupações com a segurança não se limitam mais ao espaço físico, pois o ciberespaço também se tornou uma arena infiltrada por ameaças.

Essa evolução reflete a transformação da noção de segurança na sociedade contemporânea. Anteriormente, a segurança era associada principalmente à proteção

---

<sup>17</sup> Teoria da conspiração de grupos de extrema-direita que alega que uma conspiração de pedófilos satânicos e canibais comanda uma rede global de tráfico sexual infantil e conspirou contra o ex-presidente dos Estados Unidos Donald Trump, durante seu mandato.

física contra perigos tangíveis. No entanto, com o avanço da tecnologia e a crescente dependência da internet, novas formas de ameaças surgiram. O ciberespaço trouxe consigo uma série de riscos, como o roubo de informações pessoais, o bullying online, a disseminação de desinformação e a invasão da privacidade. Nos episódios trabalhados, essas preocupações com a segurança são abordadas de forma satírica, mostrando como os personagens lidam com as ameaças virtuais. A série evidencia como o ciberespaço também se tornou um campo de batalha, onde a segurança é constantemente desafiada e os personagens precisam encontrar maneiras de se proteger e se adaptar a essa nova realidade.

Dessa forma, South Park reflete a mudança nas preocupações de segurança da sociedade contemporânea, mostrando como o espaço seguro agora inclui não apenas o ambiente físico, mas também o mundo virtual. A série lança luz sobre os desafios e as complexidades enfrentadas pelas pessoas nesse novo contexto, enquanto utiliza seu humor característico para explorar as contradições e as ironias presentes nesse cenário cada vez mais interconectado.

### **Análise dos Dados**

Os episódios "Safe Space" e "Truth and Advertising", pertencentes à 19ª temporada de South Park, abordam de forma satírica e provocativa questões relacionadas à sociedade contemporânea. Em "Safe Space", a série aborda a ideia dos espaços seguros na internet e como eles podem levar ao excesso de sensibilidade e à censura de opiniões divergentes. O episódio retrata Cartman e outros personagens, incluindo representações de celebridades reais como a cantora Demi Lovato e o ator Steven Seagal, como incapazes de lidar com críticas online que minam suas autoestimas, o que leva à criação de um espaço seguro onde ninguém possa criticá-los, já que os comentários negativos são filtrados. No entanto, a ironia é que a criação desse espaço seguro acaba gerando consequências negativas inesperadas, mostrando os perigos de um ambiente excessivamente protegido.

Já em "Truth and Advertising", a série aborda a influência da publicidade e do marketing na sociedade. O episódio satiriza a manipulação das pessoas por meio de estratégias enganosas. Ele mostra como as empresas usam informações pessoais

dos indivíduos para direcionar anúncios específicos, explorando suas fraquezas e desejos. Os personagens da série são submetidos a anúncios cada vez mais invasivos, que começam a afetar sua privacidade e liberdade de escolha. O episódio critica a influência excessiva da publicidade e questiona até que ponto as pessoas são verdadeiramente autônomas em suas decisões diante dessa pressão constante.

Tanto "Safe Space" quanto "Truth and Advertising" evidenciam a habilidade de South Park em abordar temas contemporâneos e desafiadores. A série utiliza seu humor irreverente para lançar críticas sociais, expondo as contradições e os problemas da sociedade moderna. Esses episódios exploram questões como censura, sensibilidade excessiva, manipulação e invasão de privacidade, convidando os espectadores a refletir sobre esses problemas e suas implicações na vida cotidiana. Por meio de sua sátira afiada, South Park oferece uma visão única e provocadora sobre essas questões, estimulando debates e questionamentos sobre o mundo em que vivemos. Seguem, respectivamente, dois extratos dos episódios *Safe Space* (episódio 05 temporada 19) e *Truth and Advertising* (episódio 09 temporada 19):

Extrato 01:

Randy: "Este é um espaço seguro. Não temos permissão para ultrapassar. Quando você invade um espaço seguro em uma faculdade, está cruzando a fronteira humana mais sagrada que existe".

Caitlyn: "Aham, sei. Fala sério!"

Randy: "Nanananão, veja, isso é muito real e muito importante na cultura do PC. Todo ser humano tem direito a um espaço seguro que não pode ser violado".

Garrison: [determinado] "Eu posso. Veja". [levanta a fita do espaço seguro e passa por baixo em direção ao prédio]

Randy: "Uau, como você-?" [Diretora Victoria e Caitlyn Jenner fazem o mesmo]

Randy: "Uau".

Aparentemente, a segurança, nos tempos modernos, tornou-se um luxo que devemos proteger a todo custo. Em meio a uma infinidade de ameaças que podem penetrar nossos espaços pessoais, Randy destaca o espaço seguro como "a fronteira humana mais sagrada que existe" de forma superlativa. Essa ampliação do significado do espaço seguro ressalta sua importância e a necessidade de respeitá-lo. No entanto, o uso hiperbólico da expressão "isso é muito real" por Randy não apenas reforça sua convicção, mas também revela a relativa natureza da realidade, que muitas vezes nos doutrina com nossas próprias ideias, ampliando nosso desejo por

coisas familiares e nos tornando alheios aos perigos que espreitam no “território desconhecido” (Pariser, 2015, p.59).

Através desse exagero retórico, Randy destaca a importância de estabelecer e proteger espaços seguros como uma defesa contra o desconhecido e o imprevisível. No entanto, é importante reconhecer que, por vezes, essa ênfase exagerada pode levar a uma visão estreita da realidade, limitando nossa capacidade de lidar com os desafios e riscos que estão além das fronteiras do espaço seguro. Como observa Pariser (2015), tendemos a ser atraídos por ideias e informações que são familiares e confortáveis para nós, negligenciando as ameaças que podem surgir do desconhecido.

Portanto, enquanto defendemos a importância dos espaços seguros, é fundamental equilibrar essa busca por segurança com uma abertura para o novo e o desconhecido. Devemos estar cientes dos perigos que podem surgir ao nos isolarmos em nossas bolhas de conforto e buscar informações e experiências que nos desafiem e expandam nossos horizontes. Somente assim poderemos alcançar uma segurança verdadeira e significativa, que abrange não apenas o familiar, mas também nos prepara para enfrentar os desafios e incertezas do mundo em constante evolução.

No aspecto linguístico, o uso do marcador de intensidade "muito" no discurso de Randy reforça sua argumentação. A proibição enfatizada por meio do modalizador "não pode ser violado" carrega uma carga avaliativa, transmitindo a ideia de restrição e imposição de limites. Além disso, a presença do elemento negativo "não" cria uma sensação de envolvimento emocional e paixão pelo assunto, ao mesmo tempo em que revela uma posição de submissão e dominação (Fairclough, 2016). Essa representação tem como consequência retratar a segurança como uma conveniência que pode ser reivindicada, influenciada pelas ideologias provenientes de discursos hegemônicos, em vez de ser vista como um direito inerente a todos.

No entanto, essa submissão ideológica pode ser revertida por meio da autorreflexão e do acesso a informações verídicas e relatos históricos (Fairclough, 2016). Ao analisar criticamente as narrativas dominantes e buscar conhecimento embasado, é possível desafiar as noções preestabelecidas e reconstruir uma compreensão mais ampla e inclusiva da segurança. Através desse processo, as pessoas podem se libertar das influências ideológicas e reivindicar seu direito a uma segurança autêntica, baseada em princípios de justiça e equidade. Dessa forma, a

análise revela como as escolhas linguísticas, como o uso de intensificadores e elementos negativos, podem transmitir ideologias e moldar percepções sobre segurança. No entanto, ao questionar essas representações e buscar informações embasadas, é possível desafiar a submissão ideológica e construir uma compreensão mais crítica e consciente desse conceito fundamental.

Extrato 02:

Cartman: “Todo mundo gosta de mim e acha que sou o melhor em meu lugaaaar seguro”.

Steven Seagal: “Meu lugaaaar seguro”.

Cartman: “As pessoas não me julgam e os odiadores não odeiam em meu lugaaaar seguro”.

Diretor PC: “Seu lugaaaar seguro”.

Cartman e Seagal: “Janelas à prova de bullying, portas à prova de trolls, nada além de bondade e cura”.

Randy: “Você pode me chamar de frouxo, mas não vou ouvir você no meu lugaaaar seguro”.

Seagal: “Meu lugaaaar seguro”.

Cartman: “Janelas à prova de bullying”.

Demi Lovato: “Se você não gosta de mim, você não tem permissão para entrar no meu lugaaaar seguro”.

Modelos plus size: “Meu lugaaaar seguro”

Diretor PC: “Olhe e você verá que há um público muito seletivo em seu lugaaaar seguro”.

Todos: “Meu lugaaaar seguro”.

Cartman: “Pessoas que me apoiam”.

Todos: “Misturadas com...”

Cartman: “Mais pessoas que me apoiam”.

Todos: “E falando coisas boas. Arco-íris ao meu redor. Não há vergonha no meu lugaaaar seguro”.

A música entoada pelos participantes destaca a busca pela aceitação e apoio incondicional, sem espaço para qualquer forma de crítica ou oposição. Ao proclamar frases como “todo mundo gosta de mim”, “as pessoas não me julgam” e “os odiadores não me odeiam”, Cartman exemplifica as características positivas das câmaras de eco presentes na blogosfera. Ele não permite a entrada de opiniões divergentes em seu espaço seguro, e muitas celebridades seguem seu exemplo, fortalecendo essa dinâmica. Conforme observa Fairclough (2016, p. 33), o discurso “é moldado por relações de poder e ideologias, exercendo efeitos construtivos sobre identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença”, elementos que por “muitas vezes passam despercebidos pelos participantes”. Dessa forma, os efeitos dos discursos de aceitação,

reforçados por figuras públicas, podem se tornar naturalizados para aqueles que fazem parte de um determinado espaço seguro nas redes sociais.

No entanto, é importante refletir sobre as consequências desse ambiente de aceitação incondicional. Ao excluir opiniões divergentes e críticas construtivas, os espaços seguros nas redes sociais podem criar uma ilusão de consenso e perpetuar ideias não questionadas. Essa falta de diversidade de perspectivas pode limitar o crescimento intelectual e emocional, e a capacidade de lidar com o mundo real, que é repleto de opiniões conflitantes. É essencial reconhecer que a construção de uma identidade sólida e uma sociedade saudável requer a exposição a diferentes pontos de vista e a habilidade de dialogar e debater de maneira respeitosa.

Outrossim, a música presente nesta cena da série amplifica o humor e a subversão de forma notável. Os versos repetidos em coro, como “pessoas que me apoiam” e “mais pessoas que me apoiam”, aumentam ainda mais o argumento irônico expresso nas letras de Cartman. É evidente que não há variação nas mentalidades das pessoas com as quais ele interage, criando assim uma representação caricatural de um espaço seguro homogêneo. Essa representação satírica enfatiza a tendência das pessoas em buscar informações que sejam agradáveis e confirmem suas próprias perspectivas, enquanto a internet facilita esse comportamento ao fornecer mecanismos de previsão que constantemente refinam uma teoria sobre quem somos e o que desejamos seguir, como apontado por Pariser (2015, p. 8). Também os mecanismos de filtragem e personalização da informação acabam criando um universo de informações exclusivo para cada indivíduo, onde as visões discordantes são ignoradas ou excluídas. Dessa forma, a internet nos permite moldar uma bolha informacional que reforça nossas crenças existentes, enquanto nos mantém afastados de perspectivas divergentes. Esse fenômeno destacado por Pariser (2015, p. 8) revela como a busca por informações agradáveis e o isolamento de visões contrárias podem distorcer nossa percepção da realidade e limitar nosso entendimento do mundo ao nosso redor. Ao retratar essa dinâmica por meio da música e da comédia, a cena na série ressalta a ironia presente na criação de um espaço seguro imaginário, ao mesmo tempo em que critica a facilidade com que acessamos informações seletivas e nos afastamos de visões diferentes. Essa abordagem cômica e subversiva permite uma reflexão sobre os efeitos dessas práticas na formação de nossas opiniões e na sociedade como um todo.

## Considerações Finais

Na sociedade contemporânea, a internet se tornou uma presença tão predominante em nossas vidas que acabou se entrelaçando em praticamente todas as nossas atividades. Nesse contexto moderno, ela se estabeleceu como o principal meio de busca por informações e também como um canal para interações sociais, embora exista uma reflexão sobre até que ponto estamos confiando excessivamente nessa ferramenta e, conseqüentemente, tornando-nos antissociais, como sugere Pariser (2015). A internet, enquanto um não-lugar de Augé (1995), também sugere que ela carece das características distintivas dos lugares físicos. A falta de localização geográfica específica e a ausência de interações face a face podem contribuir para uma sensação de anonimato e despersonalização. As relações estabelecidas na internet muitas vezes são fugazes e superficiais, e a natureza efêmera das interações online pode dificultar o desenvolvimento de conexões profundas e significativas. Apesar disso, a internet também pode ser um espaço de encontro e expressão para comunidades virtuais – seguras – onde indivíduos com interesses comuns se reúnem e criam laços. Esses espaços virtuais podem oferecer um senso de pertencimento e apoio emocional para aqueles que se sentem marginalizados ou isolados em suas vidas offline. Portanto, embora a internet possa ser considerada um não-lugar em termos físicos, seu impacto na vida das pessoas e nas interações sociais é inegável.

Contudo, aqueles que optam por se comunicar online devem ter em mente, de forma implícita ou explícita, que serão expostos a diferentes opiniões, formas de pensar e características pessoais, mas a noção de segurança tal qual apresentada em South Park, relaciona-se à proteção e ao afastamento de mentalidades conflitantes. Nesse ponto, torna-se evidente que a participação em espaços seguros é a abordagem mais adequada para essa interação: ao entrar em uma “bolha”, os participantes compreendem que os outros também fazem parte dela e que todos estão engajados em um jogo que só faz sentido se todos jogarem.

No entanto, Pariser (2015) aponta que, de certa forma, a realidade do mundo exterior tem sido ocultada de nossa percepção devido aos filtros bolhas e espaços seguros presentes em mecanismos de busca e mídias sociais, o que tem nos levado a

uma vida de complacência. Por outro lado, em South Park, os criadores Trey Parker e Matt Stone parecem sugerir que viver uma vida isolada, sem atrair qualquer tipo de atenção negativa, ou permanecer em uma zona de conforto onde pontos de vista divergentes não são tolerados, é algo impossível (e talvez até desumano). Além disso, o impacto dos espaços seguros e filtros bolhas na internet vai além das interações sociais. Esses mecanismos também afetam a forma como consumimos informações e moldam nossas perspectivas sobre o mundo. Ao nos restringir a conteúdos que confirmam nossas crenças existentes, corremos o risco de limitar nossa compreensão da realidade e dificultar a exposição a diferentes pontos de vista. Isso pode resultar em uma polarização ainda maior da sociedade, onde as pessoas se isolam em suas próprias bolhas de informação, ignorando perspectivas divergentes e perpetuando estereótipos prejudiciais.

Por outro lado, é importante reconhecer que a internet também pode ser uma ferramenta poderosa para a diversidade e o diálogo construtivo. Ao buscar ativamente espaços de interação que promovam a troca de ideias e o respeito mútuo, é possível construir pontes entre diferentes grupos e promover um ambiente mais inclusivo. Nesse sentido, a responsabilidade recai não apenas nos indivíduos, mas também nas plataformas online e na sociedade como um todo, para promover uma cultura de debate saudável e abertura ao enfrentamento de opiniões discordantes.

## REFERÊNCIAS

- ARP, R. *South Park and philosophy: you know, I learned something today*. USA: Blackwell, 2007.
- AUGÉ, M. *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. Trad. John Howe. UK: Verso, 1995.
- BECKER, M. "I Hate Hippies". South Park and the Politics of Generation X. In WEINSTOCK, Jeffrey Andrew (ed.). *Taking South Park seriously*. Albany, NY: State University of New York Press, 145-164.
- CANTOR, P. L. "The Invisible Gnomes and the Invisible Hand. South Park and Libertarian Philosophy" In Arp, Robert (ed.). *South Park and philosophy: you know, I learned something today*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2013, 97-111.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 2 ed.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003

- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. UK: Person Education Limited, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. UK: Person Education Limited, 1989.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PARISER, E. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2015.
- SOUTH PARK. *Truth and Advertising*. Direção: Trey Parker. Produção: Trey Parker e Matt Stone. Estados Unidos: Paramount, 2019. DVD.
- SOUTH PARK. *Safe Space*. Direção: Trey Parker. Produção: Trey Parker e Matt Stone. Estados Unidos: Paramount, 2019. DVD.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# Discursos fundadores da educação de surdos no Brasil: a presença do discurso médico nos modos de significar o sujeito surdo

*Founding discourses of deaf education in Brazil: the presence of medical discourse in the ways of signifying the deaf subject*

Submetido em: 30/05/2023

Aceito em: 11/09/2023

Matheus Batista Barboza Coimbra<sup>1</sup>  
Élcio Aloisio Fragoso<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, por meio da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso materialista, buscamos compreender como os sujeitos surdos são significados a partir do discurso médico em materiais do século XIX, os quais consideramos como discursos fundadores da educação de surdos no Brasil. Como *corpus* para essa pesquisa, selecionamos recortes do prefácio do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, publicado em 1881, e um relatório do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) de 1871. Esses materiais são de autoria do Dr. Tobias Leite, um dos primeiros diretores deste instituto, o qual era médico. As análises nos permitem dizer que há, na constituição discursiva nacional, a presença de um discurso médico nos modos de significar o sujeito surdo. No entanto, sempre há espaço para a resistência.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso; Discursos fundadores; Educação de Surdos; Discurso Médico.

**Abstract:** In this article, through the theoretical-methodological perspective of Materialist Discourse Analysis, we seek to understand how deaf subjects are given meaning from the medical discourse in materials from the 19th century, which we consider as founding discourses of deaf education in Brazil. As a corpus for this research, we selected excerpts from the preface of the “Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos”, published in 1881, and a report from the National Institute of Education for the Surdos-Mudos (currently, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) of 1871. These materials are authored by Dr. Tobias Leite, one of the first directors of this institute, who was a physician. The analyses allow us to say that there is, in the national discursive constitution, the presence of a medical discourse in the ways of signifying the deaf subject. However, there is always room for resistance.

**Keywords:** Discourse Analysis; Founding discourses; Deaf Education; Medical Discourse.

## Considerações iniciais

Os discursos fundadores, conforme Orlandi (1993), constituem uma referência de significação para um país. Nesse sentido, consideramos como discursos fundadores

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - *Campus* Poços de Caldas. Doutorando em Educação Especial (UFSCar). Mestre em Letras (PPGML/UNIR). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7889-2518>. E-mail: [matheus.coimbra@ifsuldeminas.edu.br](mailto:matheus.coimbra@ifsuldeminas.edu.br).

<sup>2</sup> Professor Adjunto pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, lotado no Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas (DALV), área de Letras/Linguística, *Campus* de Porto Velho. É docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras (PPGML/UNIR). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-6807-7851>. E-mail: [elciofragoso@unir.br](mailto:elciofragoso@unir.br).

da educação de surdos no Brasil dizeres do século XIX que inauguram a educação de surdos no cenário brasileiro. Esse processo inicia-se com a chegada do professor surdo francês E. Huet, o qual cria a primeira escola de surdos no Brasil em 26 de setembro de 1857, chamado, então, de Instituto Imperial de Surdos-Mudos.

Neste artigo, selecionamos como *corpus* o prefácio do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, publicado em 1881 e um relatório do Instituto Nacional de Surdos-mudos de 1871. A partir desses objetos discursivos, propomos as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa: Como os sujeitos surdos são significados nestes documentos? De que forma o discurso médico sobre sujeitos surdos instala-se na constituição discursiva nacional?

Dessa forma, o objetivo principal deste artigo é compreender como os sujeitos surdos são significados nos materiais que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. Como referencial teórico-metodológico, tomamos a perspectiva da Análise de Discurso materialista, inaugurada por Michel Pêcheux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil. Para iniciar, propomos uma discussão sobre a noção teórica de discurso fundador e, posteriormente, relacionamos essa noção com discursos que fundaram a educação de surdos no Brasil e com os modos como os sujeitos surdos são significados.

## Discursos fundadores

Em um primeiro momento, é importante discutir a noção teórica de discurso fundador, formulada por Orlandi (1993). A autora define discurso fundador como:

Em relação à história de um país, os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. E a nossa tarefa é então mostrar como é que eles se estabilizam como referência na construção da memória nacional (Orlandi, 1993, p. 7).

Assim, Orlandi conceitua discurso fundador como discursos que são uma referência básica na constituição de uma nação. Esses discursos exercem uma forte relação de poder, pois, segundo Orlandi (1993, p. 24):

É o discurso fundador que instala as condições de formação de outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um

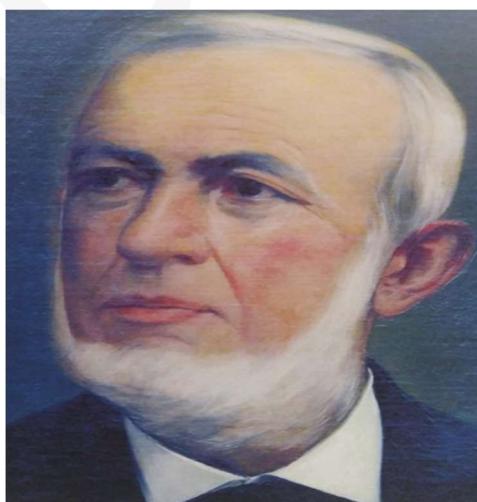
complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade.

Desse modo, consideramos importante explicitar alguns discursos que fundaram a educação de surdos no Brasil. Esses discursos exercem uma relação de poder na formação discursiva nacional, estabelecendo uma memória nos modos de significar os sujeitos surdos. Vejamos, primeiramente, a discursividade posta no *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*.

### **O *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos***

Em primeiro lugar, propomos destacar algumas das condições de produção do *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*. Dentre essas condições de produção, temos que em 1868, depois de algumas gestões que duraram pouco tempo, o autor desse compêndio, Dr. Tobias Leite, assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos e permaneceu nessa posição por quase 30 anos (de 1868 a 1896). Ele era médico e foi o autor de um relatório sobre a antiga gestão do Instituto, encomendado pelo governo, o qual chegou à conclusão de que a instituição era apenas um depósito de "surdos-mudos", pois não cumpria com o seu papel educativo (Rocha, 1997).

Imagem 1 - Retrato do Dr. Tobias Leite (1895)



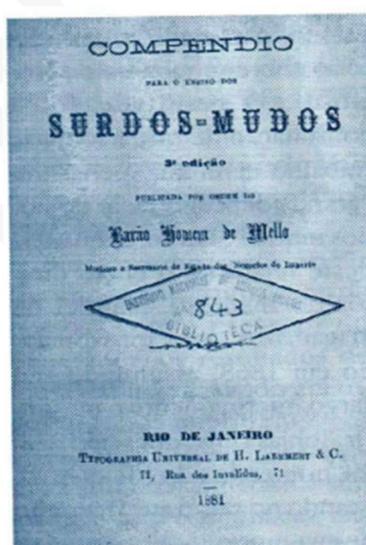
Fonte: Rocha (2008, p. 39)

Ademais, segundo Rocha (2008, p. 40), Tobias Leite adotava o seguinte posicionamento:

Ele acreditava que o aluno surdo, após a conclusão do curso, deveria dominar um ofício para garantir a sua subsistência. Além disso, defendia que, pelas características do Brasil, o foco deveria ser no ensino agrícola. Para tanto, mandou preparar anexo ao jardim do Instituto uma pequena horticultura, onde os alunos pudessem aprender atividades agrícolas, servindo de base para uma futura atividade econômica. Em sua opinião, o objetivo do Instituto de Surdos não era o de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez.

Dentre os trabalhos realizados pelo Dr. Tobias Leite, destacamos aqui a publicação do primeiro compêndio sobre educação de surdos no Brasil, intitulado “*Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*” (CPESM), o qual foi publicado em 1881. Esse livro foi uma tradução de uma publicação em francês, com o título de *Methode pour enseigner surds-muets*, de J. J. Vallade Gabel. Esse material abordava métodos de ensino para trabalhar com alunos surdos e teve uma tiragem de 500 exemplares, os quais chegaram a diversas partes do país.

Imagem 2 - *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos* (1881)



Fonte: Rocha (1997, p. 8)

Uma análise discursiva desta publicação nos permite compreender os modos como os sujeitos surdos eram significados neste período. É possível notar um discurso que significa o sujeito surdo como incapaz. Esse fato pode ser visto já no início do *Compendio para o ensino dos Surdos-Mudos*. Em seu prefácio, há uma carta do Dr. Tobias Leite para os professores de surdos. É mencionado que o professor “deve saber distinguir as especies de surdo-mudez, para poder regular os meios que tem de empregar para o bom exito de sua difficil tarefa” (Leite, 1881, p. 7). Falando ainda sobre essas “espécies de surdo-mudez”, encontramos a afirmação de duas possibilidades: a congênita e a acidental. Segundo o autor, a espécie de surdo-mudez congênita é “devida a faltas no organismo, e que a segunda [acidental] é consequencia de accidentes sobrevindos na occasião dos 10 ou 12 primeiros annos de idade” (Leite, 188, p. 8). Além disso, declara que, sobre os surdos congênitos, “as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm **intelligencia sufficiente** para as letras” (Leite, 1881, p. 7, grifos nossos). Já 65% dos surdos acidentais teriam “**intelligencia igual** a dos falantes” (idem).

Os surdos congênitos, segundo a classificação deste compêndio, são aqueles que nasciam surdos ou que se tornaram surdos nos primeiros anos de vida. Já os surdos acidentais são aqueles que se tornaram surdos posteriormente (dos 10 aos 12 anos de idade). Esses estudantes que ficaram surdos com uma idade maior já haviam adquirido a língua oral e, portanto, embora não escutassem, podiam falar. Todavia, aqueles estudantes que nasceram surdos teriam uma dificuldade maior em aprender a língua oral, tendo em vista que não podiam escutar os sons e, por conseguinte, reproduzi-los. Dessa maneira, observamos aqui que a inteligência dos estudantes surdos estava muito ligada à sua capacidade de falar a língua oral, tendo em vista que 65% dos surdos acidentais, ou seja, os que se tornaram surdos posteriormente e que podiam falar a língua oral eram considerados com “intelligencia igual” a de sujeitos ouvintes. Em contrapartida, somente 15% dos surdos congênitos, isto é, que nasceram surdos ou ficaram surdos nos primeiros anos de vida, teriam “intelligencia sufficiente para as letras”, já que possuíam uma maior dificuldade em falar a língua oral. Portanto, notamos que a capacidade de falar ou não a língua oral tinha forte relação na categorização de estudantes surdos como inteligentes ou não inteligentes.

Desse modo, observa-se, a criação de um imaginário negativo sobre sujeitos surdos, pois estes são vistos como inferiores e incapazes de aprender. A sua inteligência é questionada e colocada como menor quando comparada a sujeitos falantes ou ouvintes. Nas melhores das hipóteses, apenas 15% dos surdos congênitos poderiam ser alfabetizados. A partir disso, nota-se que alguns surdos teriam “inteligencia igual a dos falantes”, produzindo o efeito de sentido que o padrão é o sujeito falante/ouvinte e que o surdo deve adequar-se a esse padrão para ser considerado inteligente e aceito pela sociedade. Para esse fim, o surdo precisa ser “desmutizado”, ou seja, ele precisa aprender a falar para se parecer com o ouvinte. Caso contrário, são vistos como não inteligentes e inferiores.

Ainda, é possível notar uma tentativa de classificar os sujeitos surdos em “especies de surdo-mudez”, sendo elas a surdez congênita e acidental. Sobre essa classificação, Marquezan (2009, p. 471) aponta que “a classificação representa também uma tentativa de não negar o outro e sim de fazê-lo conhecido; um procedimento de demarcação de suas características de identidade e de suas diferenças para torná-lo interpretável e passível de dominação”. Portanto, ao classificar os sujeitos surdos em “espécies”, observamos uma forma de dominação sobre esses sujeitos. Dito de outra maneira, é necessário classificar esses sujeitos para dominá-los.

Ademais, nota-se a presença do discurso científico, legitimado como verdadeiro e confiável, para diminuir o sujeito surdo e suas capacidades de aprendizagem. A respeito do discurso científico, Pêcheux (1990, p. 30-31, grifos nossos) afirma:

Esses espaços – através dos quais se encontram estabelecidos (enquanto agentes e garantia dessas últimas operações) **detentores de saber, especialistas** e responsáveis de diversas ordens – repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre **uma proibição de interpretação**, implicando o uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso).

Nesse sentido, a utilização de estatísticas sobre as possibilidades de aprendizagem para o surdo “congênito” ou “acidental” demonstra uma tentativa de dar cientificidade a tal discurso, fato que produz uma proibição de interpretação, conforme

postulado por Pêcheux na citação anterior, ou seja, o sentido é posto como verdadeiro e o único possível. Sobre esse ponto, Orlandi (2006, p. 29) menciona que “o DP [discurso pedagógico] se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sobre a rubrica da cientificidade”. Portanto, tratando-se de um discurso científico, produz um efeito de saber inquestionável no imaginário social. Dessa maneira, segundo esse discurso, o sujeito surdo possui suas habilidades e capacidades limitadas, e esse fato, propagado já no primeiro material que orienta a educação de surdos no Brasil, reflete nas formações imaginárias sobre os surdos, ressoando nos discursos da atualidade.

Adicionalmente, tal discurso, colocado como científico, é institucionalizado por um sujeito encarado, no imaginário social da época, como “detentor do saber” e “especialista” na área da educação de surdos. Não é “qualquer” pessoa que está falando; trata-se do diretor do instituto referência na formação educacional de surdos, e este fala por meio da primeira publicação científica sobre educação de surdos no contexto nacional. Além disso, recebe ainda mais autoridade por possuir o título de “doutor” por ser formado em Medicina. Sobre isso, Barbosa (2020, p. 59) ressalta:

Observamos, assim, um discurso que recorre à autoridade para se fazer legítimo, uma vez que a voz que ressoa no compêndio está dentro do rol daqueles que podem dizer algo sobre surdos, surdez e educação de surdos no século XIX, até porque ser autor de gramática e/ou compêndio nessa época significava não apenas ter prestígio intelectual, mas também autoridade para dizer sobre o assunto.

Assim, o discurso médico e científico sustenta os dizeres que significam o sujeito surdo como não inteligente ou incapaz. Tobias Leite parte da posição sujeito diretor de uma instituição de ensino, atravessado por sua formação em medicina, fato que lhe dá ainda mais autoridade. Discutindo sobre o poder desses discursos e sua relação com os discursos pedagógicos, Costa (2010, p. 55) afirma:

Historicamente, o discurso médico sempre teve maior representação, foi mais dito, mais aceito, melhor legitimado, pois conta com a segurança dos exames. Os exames trazem ao diagnóstico, mais exatidão, mais autorização. Trazer ao discurso pedagógico a legitimidade do discurso médico o torna mais científico, verossímil, verdadeiro, mais confiável, o torna comprovável.

Dessa forma, esse discurso de autoridade é legitimado e aceito por outros sujeitos em diversas regiões do país, tendo em vista a sua ampla circulação (500 exemplares impressos que chegam em diversas partes do Brasil). Notamos, também, a existência de "um discurso médico que se inscreve na memória da educação de surdos" (Buscácio; Baalbaki, 2020, p. 61). Esse discurso médico sobre a surdez, o qual circula no primeiro material pedagógico que orienta o trabalho com estudantes surdos, produz uma rede de significação que se filia a outras, podendo ser compreendido, portanto, como um discurso fundador. Assim, a imagem do surdo incapaz e inferior aos ouvintes instala-se na constituição discursiva nacional.

### Relatório do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos (1871)

Vejamos, a seguir, um outro documento histórico que data do período de gestão do Dr. Tobias Leite:

Imagem 3 - Relatório do Diretor Tobias Leite (1871)

Alunos do Instituto dos Surdos-mudos.

NOMES.	IDADE.	FILIAÇÃO.	NATURALIDADE.	SURDO-MUDEZ.	ESTADO PHYSICO E INTELLECTUAL.	DATA DA ENTRADA.	PEN-SIONISTA.
1 Peregrino Nogueira da Luz. . . . .	13 annos.	Filho legitimo de Francisco Nogueira da Luz . . . . .	Côrte. . . . .	Congenita . . . . .	Debil e intelligente. . . . .	1.º de Março de 1865. . . . .	Do Estado.
2 Augusto do Nascimento Natal . . . . .	9 annos.	Filho de Maria Antonia do Nascimento . . . . .	Idem . . . . .	Accidental por queda aos 9 mezes . . . . .	Robusto . . . . .	Julho de 1866. . . . .	"
3 Diogo José da Rocha. . . . .	11 annos.	Filho legitimo de Manoel José da Rocha . . . . .	Idem . . . . .	Accidental (hexigas). . . . .	Robusto e pouco intelligente. . . . .	7 de Janeiro de 1867. . . . .	"
4 Leonidas Bethencourt Coelho. . . . .	15 annos.	Filho legitimo de Francisco Jeronymo de Bethencourt Coelho . . . . .	S. Carlos do Pinhal, em S. Paulo. . . . .	Congenita . . . . .	Robusto . . . . .	1.º de Julho de 1867. . . . .	"
5 Joaquim do Maranhão . . . . .	16 annos.	Não consta.— Orphão da Misericordia da cidade de S. Luiz. . . . .	Maranhão . . . . .	Idem . . . . .	Robusto e pouco intelligente. . . . .	1.º de Dezembro de 1867. . . . .	"
6 Manoel Franklin Moreira de Almeida . . . . .	14 annos.	Filho legitimo de José Lourenço de Almeida. . . . .	Natal (Rio Grande do Norte) . . . . .	Accidental . . . . .	Robusto e muito intelligente. . . . .	24 de Maio de 1868. . . . .	Do R. Grande do Norte.
7 João Pereira de Malheiros. . . . .	13 annos.	Filho legitimo de José Pereira de Malheiros. . . . .	Paranaquá (Paraná) . . . . .	Congenita . . . . .	Idem, idem . . . . .	Julho de 1868. . . . .	Do Estado.
8 José Pereira de Malheiros. . . . .	11 annos.	Idem. . . . .	Idem . . . . .	Idem . . . . .	Idem, idem . . . . .	Julho de 1868. . . . .	"
9 Leopoldo Furtado de Mendonça . . . . .	10 annos.	Filho legitimo do capitão-tenente Manoel Benicio Furtado de Mendonça . . . . .	Côrte. . . . .	Idem . . . . .	Idem, idem . . . . .	16 de Fevereiro de 1869. . . . .	"
10 Antonio Manoel de Andrade . . . . .	10 annos.	Filho legitimo de Manoel Francisco de Andrade. . . . .	Idem . . . . .	Accidental (febre aos 5 annos) . . . . .	Idem, idem . . . . .	18 de Abril de 1870. . . . .	"
11 Christovão Barroso Gonçalves Guerra. . . . .	16 annos.	Filho legitimo do tenente-coronel José Hygino Gonçalves Guerra . . . . .	Pernambuco. . . . .	Idem (idem) . . . . .	Idem, idem . . . . .	30 de Maio de 1870. . . . .	Contribuinte.
12 José Pinheiro de Souza . . . . .	10 annos.	Filho legitimo de João Pinheiro de Souza . . . . .	Rio Grande do Norte . . . . .	Congenita . . . . .	Robusto e pouco intelligente. . . . .	18 de Julho de 1870. . . . .	Do R. Grande do Norte.
13 Joaquim Pereira de Arruda. . . . .	23 annos.	Filho legitimo de Marcellino José Pereira . . . . .	S. Paulo. . . . .	Idem . . . . .	Robusto e intelligente. . . . .	19 de Setembro de 1870. . . . .	Do Estado.

Instituto dos Surdos-mudos, 1.º de Março de 1871.—O Director, Tobias R. Leite.

Fonte: Rocha (2008, p. 38)

Neste documento, é possível observarmos que o INSM recebia alunos de diferentes estados brasileiros, como São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraná e Pernambuco. Esses alunos, quando terminavam seus estudos, normalmente, retornavam para a sua cidade natal. Com isso, possibilitou-se que a língua de sinais fosse difundida em todo o território nacional. Desse modo, a criação de um instituto localizado no Rio de Janeiro proporcionou a institucionalização da Língua Brasileira de Sinais, pois, após aprender essa língua no período escolar, os alunos surdos difundiam os seus conhecimentos para outras localidades, atingindo regiões mais distantes, como, por exemplo, o Nordeste do país. Sobre isso, Rocha (2008, p. 81) comenta:

O Instituto recebia alunos de vários estados. A falta de atendimento para o surdo em outras regiões do país fazia com que muitas famílias trouxessem seus filhos para a Instituição das Laranjeiras. Muitos permaneciam por todo o ano letivo no Instituto, voltando para casa nas férias escolares.

Sobre esse ponto, Silva (2012, p. 110) afirma que esse movimento de ir e vir de estudantes surdos do Instituto produz um “efeito de polinização” da língua de sinais no Brasil. Falando sobre esse efeito, Silva (2012, p. 110) destaca:

No Brasil existem também condições de produção diferenciadas, pois há surdos de várias regiões do país, vindo e indo para o Instituto. Chegando ao Instituto, trazem sinais inscritos na memória local de origem e voltando a este levam outros sinais com novos contornos, novos sentidos. E é na formulação, na relação com as coisas do lugar, na relação com a memória discursiva das línguas em contato que os sinais são construídos e reconstruídos. É o que podemos chamar de forte efeito de polinização. Esse efeito produz nova materialidade, nova relação. O que se constitui é uma língua com outra materialidade simbólica, com outros sentidos, em uma junção entre a memória da língua que veio e a memória de língua que aqui se encontra, de pessoas que vão e voltam.

Além disso, esse documento aponta que os alunos surdos do Instituto vinham de diferentes classes sociais. A grande maioria deles recebia o título de “filho legítimo”, sendo que pelo menos dois deles eram filhos de pessoas com cargos importantes, como “capitão-tenente” e “tenente-coronel”. Um dos alunos era órfão e não consta o

nome do pai ou da mãe. Os alunos também são classificados por meio do “tipo de surdo-mudez”, podendo ser congênita ou acidental.

Uma outra classificação no documento é sobre o “estado physico e intelectual”. Alguns alunos são classificados como “debil e inteligente”, “robusto e pouco inteligente” e “robusto e muito inteligente”. Essa categorização dos estudantes surdos nos leva a fazer alguns questionamentos: Por que os alunos eram categorizados/rotulados dessa forma? Será que aqueles alunos que se adaptavam melhor ao método de oralização eram os considerados “muito inteligentes”? E o que dizer daqueles alunos surdos que não se adaptavam a esse método, ou seja, não conseguiam aprender a língua oral? Eram esses os considerados “pouco inteligentes”?<sup>3</sup> Que efeitos de sentido isso (re)produz? Seja qual for a resposta para essas perguntas, observamos, mais uma vez, o sujeito surdo ser colocado em uma posição de não inteligente, talvez pelo fato de não se adequar ao modelo ou padrão imposto pelo ouvinte, o qual representa a classe dominante.

Dessa maneira, observamos o funcionamento do discurso médico nos discursos que fundam a educação de surdos no Brasil. Neste relatório, assinado pelo diretor do instituto, Dr. Tobias Leite, o qual era médico, demonstra a sua formação discursiva filiada a uma rede de significação que considera o sujeito surdo como alguém doente e que, portanto, precisa ser “medicado”. Esse fato fica explicitado pelas ações institucionais deste diretor, como, por exemplo, o retorno da disciplina de Linguagem Articulada, que, com a ajuda de professores repetidores, tinha a função de “realizar a **desmutização** dos alunos” (Rocha, 1997, p. 7, grifo nosso).

Assim, o sujeito surdo é colocado em uma posição que precisa ser corrigido, pela medicina/educação, para que possa se parecer com o sujeito ouvinte. Caso isso não aconteça, são significados como não inteligentes ou com uma inteligência inferior quando comparados com sujeitos ouvintes. Ouvir e falar (a língua oral), nesta concepção, são requisitos para que o sujeito seja completo, ou seja, que não seja um sujeito em falta. Logo, o sujeito surdo que não se enquadra nesses padrões dominantes

---

<sup>3</sup> A inteligência, desde Aristóteles, estava relacionada à condição da fala. Segundo essa concepção, os surdos, por não ouvirem, não poderiam falar e, conseqüentemente, seriam considerados como não inteligentes. “Isso porque acreditava-se que a fala estava diretamente atrelada ao pensamento, logo, por não falarem, os surdos não poderiam desenvolver suas faculdades intelectuais” (Lima; Lopes, 2020, p. 224). Dessa forma, observamos o funcionamento de uma memória discursiva que reverbera nesses discursos.

estabelecidos, isto é, que não sabe falar a língua oral, é visto com descrédito; não é inteligente e, portanto, não deve ocupar determinadas posições sociais.

### Campanha para educação de surdos (1957)

Algumas décadas à frente da criação do INES e do lançamento do CPESM, no discurso do Estado e, apoiado pelo INES, ainda notamos uma regularidade discursiva que considera o surdo como alguém infeliz e que deve ser “desmutizado”. Vejamos isso materializado em uma campanha realizada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1957, com o objetivo de promover a educação de surdos:

Imagem 4 - Campanha para educação de surdos promovida pelo MEC em 1957



Fonte: Rocha (2008, p. 97)

Analisando discursivamente este cartaz, as autoras Baalbaki e Anachoreta (2021, p. 107) concluem:

A surdez é, portanto, significada como infelicidade, sofrimento, drama... No entanto, mesmo com a ausência de audição, pode-se chegar à

oralização e, portanto, à felicidade. Um efeito de sentido de felicidade depreendido no trecho seria aquele de ausência de sofrimento, causado pela surdez. Uma tensão entre infelicidade (atrelada à deficiência) e felicidade (que seria a normalização pelo processo de oralização).

Dessa forma, o sujeito surdo é significado como alguém infeliz e, portanto, inferior àqueles que seriam o modelo de felicidade: os sujeitos ouvintes. O surdo só seria feliz caso alcançasse o padrão de felicidade imposto pela sociedade, nesse caso entendido com a sua desmutização/oralização. Esse fato é corroborado pelas autoras Baalbaki e Anachoreta (2021, p. 109):

Tudo parece indicar que o investimento no surdo por sua família e por seu professor seria garantia da felicidade, da constância desse sentimento. Assim, a condição do surdo seria a infelicidade; contudo, transformado pela ação do outro, o surdo poderia se tornar um sujeito feliz. Uma evidência de sua desgraça: dependente única e exclusivamente da vontade do outro em transformá-lo de “animalzinho feroz” em ser humano falante e pensante. Um sujeito surdo delimitado pela vontade e do controle de outrem.

Portanto, a felicidade do sujeito surdo estaria condicionada à ação do sujeito ouvinte sobre ele. O surdo jamais seria feliz sozinho. Somente o processo de ouvintização, isto é, torná-lo semelhante ao ouvinte, lhe traria felicidade. Nessa concepção, o ouvinte é o modelo/padrão de felicidade. E aqui podemos fazer um exercício parafrástico e deslocar o sentido da palavra felicidade colocado no cartaz analisado. A palavra felicidade pode significar sucesso e infelicidade como fracasso. Desse modo, o sujeito surdo só teria sucesso em sua vida se fosse forçado a se parecer com o sujeito ouvinte. Do contrário, o fracasso seria a sua única opção. Em adição a isso, concordamos com Baalbaki e Anachoreta (2021, p 116) quando mencionam que:

[...] constrói-se uma imagem de surdo feliz: aquele que fala com e como ouvinte e o “ouve” fazendo leitura labial. A felicidade seria o atributo de um sujeito surdo oralizado. Assim, nada escaparia a esse sujeito surdo-oralizado permanentemente feliz. No entanto, silencia-se o fracasso da oralização, do desgaste emocional e físico do aluno surdo de ser submetido a uma língua que estaria na ordem do impossível para ele.

A partir disso, vemos a ação do Aparelho Ideológico do Estado (AIE), pois:

O aparelho escolar especializado – no caso um instituto de educação de surdos – naturaliza o processo de fabricação da felicidade do surdo, atrelado à oralização, compreendida por nós como uma prática discursiva que funciona coercitivamente para controle do corpo surdo e de seus afetos (Baalbaki; Anachoreta, 2021, p. 110).

Tal discurso, posto o objeto discursivo aqui analisado, é legitimado pelo INES. Embora não apareça o nome da instituição no cartaz, há um endereço no final: Rua das Laranjeiras - 232 - Rio de Janeiro. Esse é o endereço do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que, portanto, apoia os dizeres da campanha em questão e chancela o discurso nela propagado. Dessa maneira, o efeito de sentido produzido é que seria neste endereço que o sujeito surdo encontraria a felicidade, passando da posição sujeito surdo infeliz para a posição sujeito surdo oralizado feliz.

Portanto, o discurso que funda a educação de surdos no Brasil instala-se nas condições de formação e produção de outros discursos, instituindo uma formação discursiva que significa o sujeito surdo como anormal, infeliz e que não tem a capacidade para ocupar determinadas posições sociais. No entanto, observamos aqui uma relação contraditória, pois ao mesmo tempo que esses discursos fundadores da educação de surdos no Brasil instalam uma memória discursiva que significa os sujeitos surdos de uma forma negativa, são esses mesmos discursos que também possibilitam a criação de espaços para os surdos, tirando-os da invisibilidade.

### **Considerações finais**

Neste artigo, discutimos algumas noções importantes para a Análise de Discurso materialista, como a noção de discurso fundador. Nesse ponto, compreendemos que um discurso fundador institui uma rede de significação que se filia a outros discursos, sendo, assim, um discurso que exerce uma relação de dominância. A partir desse conceito, observamos o funcionamento de discursos fundadores da educação de surdos no Brasil, do século XIX, que significam o sujeito surdo de uma forma negativa. Esses discursos filiam-se a outros discursos, os quais constituem uma memória discursiva nacional sobre sujeitos surdos.

Tais discursividades atravessam os discursos atuais sobre sujeitos surdos. Sobre isso, podemos observar essa memória discursiva em discursos da atualidade que significam o sujeito surdo a partir do discurso médico e que esse sujeito necessita de uma correção médica, conforme vemos nos discursos acerca do implante coclear (Lima; Lopes, 2020). Além disso, notamos o funcionamento do discurso capacitista que significa o sujeito surdo como incapaz e inferior ao sujeito ouvinte.

Cabe destacar, porém, que os sentidos sempre podem ser outros, pois, como afirma Pêcheux (1990, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar de seu sentido para derivar para outro”. Dessa forma, o modo como o sujeito surdo é significado, a partir do discurso médico, pode ser deslocado para outros sentidos. Esses deslocamentos são possíveis porque a língua está sujeita a falhas, e essas falhas permitem que exista a resistência a um discurso hegemônico. Afinal, “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classe, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (Pêcheux, 1995, p. 304).

## REFERÊNCIAS

- BAALBAKI, A. C. F.; ANACHORETA, V. G. T. Em nome da (in)felicidade: como saberes da língua portuguesa comparecem em materiais didáticos para surdos na década de 1950. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 24, n. 47, p. 91–120, 2021.
- BARBOSA, P. C. L. *Análise de Discurso sobre Educação de Surdos no Século XIX: um gesto de leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- BUSCÁCIO, L. L. B.; BAALBAKI, A. C. F. O fantasma do "monolinguismo" continua rondando: dizeres sobre a(s) língua(s) do/no Brasil e sujeito surdo. *Fragmentum*, [S. l.], n. 55, p. 45–67, 2020.
- COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje, posição sujeito e identidade*. Campinas, SP. Editora Mercado de Letras, 2010.
- LEITE, T. R. *Compendio para o ensino dos surdos-mudos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmert & C., 1881.
- LIMA, C. P.; LOPES, M. Oralismo e Implante Coclear: memória e (re) atualização. *Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras*, v. 16, p. 220-239, 2020.
- MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, p. 463-478, 2009.
- ORLANDI, E. “Vão surgindo sentidos”. In.: ORLANDI, ENi (org.) *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. Ed. Editora Pontes: São Paulo, 2006.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- ROCHA, Solange. INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos – *Revista Espaço*. Edição Comemorativa 140 anos. Belo Horizonte. Editora Littera, 1997.
- ROCHA, S. M. *O INES e a educação do surdo no Brasil*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- SILVA, N. M. *Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação*. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2012.