

**Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação**

**Revista Querubim
Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

Ano 16

Número 42

Volume 7 – Letras

ISSN –1809-3264

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

Niterói - RJ

**Ano
2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº42 – vol.7. – Letras – 101p. (outubro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alceane Bezerra Feitosa et al – Postos e pressupostos: uma análise pragmática das capas da revista veja	04
02	Alex Viana Pereira e Delma Pacheco Sicsú – A voz feminina na literatura indígena no Amazonas	12
03	Cátia Sirlene Lunkes Marcon et al – Compartilhamento do conhecimento em associações	19
04	Denis Henrique Caixeta e André Souza Lemos – Stack exchange: a formação de comunidades públicas de aprendizagem e a construção de conhecimentos	27
05	Douglas Ribeiro de Moura – Discussões, metodologias e idiomas na revista delta: um panorama das publicações entre 2015 e 2019	51
06	Ezio Saucó Socca – O habitante irreal de um mundo real: mimesis e história na obra de Paulo Scott	58
07	Flávio Luis Freire Rodrigues – É possível o diálogo entre Bakhtin e a escrita criativa?	67
08	Francisco Jeimes de Oliveira Paiva – Conectando e articulando sentidos em redações do Enem em práticas de produção escrita no ensino médio	73
09	Geisa Borges da Costa e Patrícia Oliveira dos Santos – A leitura literária no ensino médio	84
10	Gilberlânia Soares da Silva e Ana Cláudia Claudino Duarte – Crenças de professores sobre avaliação da aprendizagem	94

POSTOS E PRESSUPOSTOS: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DAS CAPAS DA REVISTA VEJA

Alceane Bezerra Feitosa¹

Clevisvaldo P. Lima ²

Júlia Maria Muniz Andrade³

Karla Dayane Silva Monteiro⁴

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do discurso presente em três capas da Revista Veja publicadas entre novembro e dezembro de 2016, à luz da teoria Pragmática. A análise parte, a princípio, de um aparato teórico que aborda conceitos pragmáticos estudados por pesquisadores como Ducrot (1987), Austin (1990), Riegel (1990), Marcondes (2005), Armengaud (2006), Levinson (2007). O estudo desses autores possibilitou a compreensão da relevância da Pragmática dentro do processo comunicacional em que o ser humano realiza ações por meio dos atos de fala. Levando em consideração as questões teóricas, o objetivo do trabalho foi analisar a pressuposição presente em três capas da revista Veja. O que se pôde verificar foi o predomínio da dependência contextual na construção dos sentidos dos enunciados analisados, visto que essa construção de sentidos se estabelece na relação que os interlocutores (leitor/revista) têm com o conhecimento compartilhado a respeito dos temas relacionados aos enunciados.

Palavras-chave: Posto; Pressuposto; Pragmática; Contexto.

Abstract

This article presents an analysis of the present discourse in three covers of Veja Magazine published between November and December of 2016, in the light of the Pragmatic theory. The analysis is based, in principle, on a theoretical apparatus that approaches pragmatic concepts studied by researchers such as Ducrot (1987), Riegel (1990), Marcondes (2005), Armengaud (2006) and Levinson (2007). The study of these authors made it possible to understand the relevance of Pragmatics within the communicational process in which the human being performs actions through speech acts. Taking into consideration the theoretical questions, the objective of the work was to analyze the presupposition present in three covers of Veja magazine. What was verified was the predominance of contextual dependence in the construction of the meanings of the statements analyzed, since this construction of meanings is established in the relationship that the interlocutors (reader / journal) have with shared knowledge about the topics related to the statements.

Keywords: Posto; Assumption; Pragmatic; Context

¹ Mestre em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem - UFPI.

² Mestre em Letras, área de concentração - Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Assistente I, Libras – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela. Membro efetivo do Núcleo de Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD).

³ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí- UFPI.

⁴ Mestre em Letras (área de concentração: Linguística) – UFPI. Experiência profissional na Educação Básica e no Ensino Superior. Concentra-se em pesquisas referentes à leitura e escrita.

Introdução

O presente artigo tem como finalidade principal analisar a luz da Pragmática três capas da Revista Veja, publicadas entre novembro e dezembro de 2016, duas categorias da disciplina, a saber: o posto e o pressuposto.

Para tal intento e visando o intuito de alcançar o objetivo principal da pesquisa, que é o de apresentar os postos e pressupostos em três capas da Revista Veja, organizou-se o trabalho em duas partes principais. Na primeira, intitulada *A Pragmática e seu campo de atuação*, buscou-se, de modo a não exaurir a questão, apresentar os principais conceitos e perspectivas da disciplina, destacando, com isso, os dois conceitos basilares desta pesquisa: o de posto e pressuposto.

Na segunda parte, intitulada *Análises de Capas da Revista Veja na Perspectiva da Pragmática*, na qual entendemos como análise do *corpus* da pesquisa, buscou-se apresentar como os conceitos de postos e pressupostos contribuem diretamente para a construção de sentido das capas da Revista Veja, atentando, também, para os elementos contextuais.

Por fim, apresentamos as considerações finais, na qual se buscou evidenciar que o sentido de um dado texto não é construído somente na materialidade textual, uma vez que os aspectos contextuais contribuem de forma direta para o entendimento e, conseqüentemente, para a construção de sentidos.

Pragmática e seu campo de atuação

A Pragmática é um campo do conhecimento que historicamente provém de reflexões e debates interdisciplinares entre lógicos, filósofos da linguagem e linguistas cujas preocupações inicialmente centravam-se na questão da persuasão. No entanto, as concepções modernas de pragmáticas não têm origem nessa herança clássica.

Segundo Riegel (1990), o uso moderno do termo *Pragmática* pode ser atribuído a Charles Morris. Este constatou que inúmeros dados semânticos e sintáticos dependiam de fatores subjetivos, situacionais, ou seja, fatores extralinguísticos. Nesse sentido, ele propõe uma teoria tricotômica em que acrescenta à tradição linguística, que já estudava a sintaxe e a semântica, o termo Pragmática, definido por ele como o estudo da relação dos signos com os intérpretes. Esta se preocuparia com o estudo dos múltiplos aspectos contextuais do uso da linguagem.

Autores como Armengaud (2006) e Levinson (2007) salientam, no entanto, que esta é uma definição que extrapolaria os campos linguísticos e englobaria outros campos do conhecimento como, por exemplo, a psicolinguística, a sociolinguística, a neolinguística, entre outras.

Uma definição linguística mais estreita de Pragmática é dada por Diller e Récanati, citando Armengaud (2006, p.11) quando afirmam que “a pragmática estuda a utilização da linguagem no discurso e as marcas específicas que, na língua, atestam sua vocação discursiva”. Entende-se assim que a Pragmática ocupa-se dos sentidos produzidos por certas formas linguísticas que só podem ser apreendidos no uso. Já para Marcondes (2005, p. 103) “a pragmática consiste na nossa experiência concreta da linguagem, nos fenômenos linguísticos com que efetivamente lidamos”.

Entende-se, dessa forma, que estas formas linguísticas, as palavras ou discursos, não carregam sentido em si, elas são determinadas pelas posições ocupadas por aqueles que os enunciam, ou seja, os sentidos produzidos dependem diretamente de sua relação com a exterioridade das condições em que estes foram produzidos. Por esse motivo, palavras iguais podem apresentar significados diferentes, a depender de diversos fatores contextuais. Riegel (1990)

salienta, ainda, que, a descrição dos aspectos sistemáticos da linguagem se tornaria insatisfatória se dela abstraíssemos seus usuários e suas condições de utilização.

Há como é possível perceber, uma mudança e uma crítica advinda dos pragmaticistas à forma de como a linguística era praticada, uma vez que esta dava prioridade aos aspectos descritivos e representativos da linguagem; priorizava a estrutura sobre o uso; a competência sobre o desempenho e a língua sobre a fala. Nesse sentido, a pragmática tem como conceitos mais importantes, justamente aqueles negligenciados pela filosofia da linguagem e da linguística, a saber: o conceito de ato; o conceito de contexto e o conceito de desempenho. A partir dos estudos pragmáticos, as situações de uso passam a ser determinantes para a constituição dos sentidos das palavras. Entre os principais defensores dessa teoria destaca-se J. L. Austin.

Austin (1990) percebe que a linguagem não serve apenas para representar o mundo, mas, para, além disso, realizar ações, atos. Austin desenvolve a teoria dos atos de fala. Através dessa teoria, a linguagem deve ser analisada nos contextos de uso, utilizados durante a interação entre os falantes e ouvintes. Marcondes (2005, p.110) afirma que a proposta de Austin “é uma tentativa de dar conta de modo sistemático dos fenômenos pragmáticos, isto é, da linguagem em uso”.

Para isso, Austin (1990) propõe, a princípio, a distinção dos enunciados entre constativos e performativos. Os primeiros correspondem àqueles que fazem uma constatação, ou seja, a descrição de fatos e eventos que poderiam ser classificados de verdadeiros ou falsos. O segundo seriam aqueles cuja própria designação executa uma ação, “tais expressões não descrevem fatos, mas constituem fatos, isto é, ações executadas pelo sujeito que as profere” (MARCONDES, 2005, p. 152). Diferente dos constativos, estes não se classificariam em verdadeiros ou falsos, mas em felizes ou infelizes, considerando as circunstâncias e as consequências dos atos realizados. No entanto, Austin (1990) constata que tal distinção era ineficaz dada à dificuldade em distinguir um do outro e do fato de que mesmo um ato tido como constativo possui em maior ou menor grau uma dimensão performativa.

A partir disso, Austin (1990) propõe o ato de fala como uma unidade básica de significação, constituída por três dimensões: atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Os atos locucionários são a totalidade da ação linguística em todas as suas dimensões, ou seja, são as palavras e sentenças empregadas segundo as regras gramaticais aplicáveis, dotadas de sentido. Os atos ilocucionários são aqueles executados no momento em que algo é dito, é o que se faz quando se fala. Armengaud (2006) salienta que alguns atos ilocucionários são definidos pelas regras gerais da linguagem e que outros dependem das condições extralinguísticas para se constituírem. Marcondes (2005) ressalta, ainda, que os atos ilocucionários podem ser realizados com verbos performativos implícitos e, assim, ter a força que pretendem ter.

Os atos perlocucionários, por sua vez, dizem respeito aos efeitos produzidos por nossas sentenças em nossos interlocutores, que pode ter sido realizado com o objetivo ou a intenção de gerar tais consequências. Apesar disso, é preciso que haja uma combinação de intenções do falante e de condições sociais sendo, portanto, a satisfação dessas condições, segundo Marcondes (2005), o critério de sucesso ou fracasso da tentativa de realização do ato.

Como exemplo dos três atos de fala destacados acima, toma-se o exemplo dado por Wilson (2017): “*Vimos por meio desta solicitar reparos na forração de gesso do teto da varanda.*”

No texto acima é possível observar a presença dos três atos de fala concomitantemente, a saber: locucional, ilocucional e perlocucional. A presença do primeiro se dá quando o cliente faz uso do conteúdo linguístico, ou seja, faz uso do nível sintático, para solicitar reparos do forro de sua residência. O segundo ato, o ilocucional, pode ser percebido na medida em que o conteúdo

linguístico visa à obtenção de uma resposta do destinatário. O ato perlocucional, por sua vez, se dá pelo fato de que, ao passo que o cliente requer a resposta do destinatário, também solicita uma ação reparadora diante de um dano ocorrido, produzindo, assim, efeitos sobre o outro.

A teoria dos atos de fala, inicialmente proposta por Austin, foi amplamente discutida, criticada e reformulada. No entanto, Austin esclarece que o sentido se constitui no interior de um contexto situacional, em outras palavras, não é possível conceber os estudos linguísticos dissociados das situações concretas de uso, dos contextos em que a língua é produzida.

Armengaud (2006, p.13) entende o contexto como a situação concreta em que os atos de fala são emitidos, sendo compreendido, pois, como “o lugar, o tempo, a identidade dos falantes etc., tudo o que é preciso saber para entender e avaliar o que é dito”. Levinson (2007) destaca que para que a noção de contexto possa fazer parte dos estudos linguísticos são necessários alguns fatores. Diante disso, o autor afirma que:

Para que a característica do contexto seja linguisticamente codificada, (a) ela deve ser comunicada intencionalmente, (b) ela deve ser associada convencionalmente à forma linguística em questão, (c) a forma codificadora deve ser membro de um conjunto contrastivo e os outros membros deste codificarem diferentes características, (d) a forma linguística deve estar sujeita a processos gramaticais regulares (LEVINSON, 2007, p. 32).

O contexto é, portanto, aquilo que considera os indivíduos em situações reais, sendo essas situações definidas tanto tacitamente quanto por proclamações específicas. Nesse sentido, Armengaud (2006) distingue quatro diferentes tipos de contexto. O primeiro seria o contexto circunstancial, factual existencial, referencial. Neste estariam inseridos além da identidade dos interlocutores, seu ambiente físico, o lugar e o tempo em que as sentenças seriam expressas. O segundo tipo de contexto seria o contexto paradigmático ou situacional, responsável pelas diferentes situações em que ocorreriam as práticas discursivas. A autora destaca, ainda, que o contexto situacional “determina os papéis ilocucionários mais ou menos institucionalizados” (ARMENGAUD, 2006, p.80). O terceiro tipo é o contexto interacional, em que ocorre o encadeamento dos atos de fala em uma sequência interdiscursiva. O quarto tipo de contexto é o contexto pressupositional, constituído por aquilo que é presumido pelos interlocutores.

Armengaud (2006) nos esclarece ainda que a Pragmática surge e se desenvolve a partir de sucessivas diversificações e unificações, afirmando que sua unicidade ainda não é algo assegurado, uma vez que se percebem várias vozes em competição. A autora destaca ainda a existência da Pragmática dividida entre a pragmática das modalidades de enunciação e a Pragmática das modalidades de enunciado. Nessa segunda modalidade destacam-se os atos de fala, os postos e pressupostos e o mundo dos possíveis.

Posto e pressuposto representam dois diferentes níveis nas informações veiculadas. O primeiro diz respeito às informações em seu sentido literal; o segundo, no entanto, corresponde aos sentidos inferidos a partir da enunciação das sentenças, fazendo uso, para tanto, de outras informações que não são afirmados literalmente. De acordo com Moura (1999), o conteúdo posto depende do conteúdo pressuposto.

Metodologia e corpus

Este trabalho constitui-se como um estudo qualitativo e apresenta, em sua organização metodológica, um caráter descritivo-interpretativo. O corpus constitutivo do cerne das investigações desta pesquisa são três capas da Revista Veja do ano de 2016 que apresentam os

seguintes títulos: “Como a Odebrecht comprava o poder”, “Sérgio Moro sobre a corrupção no Rio: uma versão criminosa de governantes ricos e governados pobres” e “Era uma vez três ministros”.

Adotou-se o método descritivo-interpretativo por se entender que o lançamento desse olhar qualitativo sobre os dados seria de significativa importância para a compreensão dos postos e pressupostos presentes nas capas da revista supracitada observando como esses dois conceitos contribuem diretamente para a construção de sentido, atentando, também, para os elementos contextuais.

Análises de capas da revista Veja na perspectiva da pragmática

Levando em consideração que a linguagem se revela de maneira explícita e implícita, a análise realizada neste trabalho, tem como premissas quatro conceitos da teoria pragmática que auxiliarão na compreensão dos textos publicados em três capas da Revista Veja.

Ducrot (1987) esclarece dois desses conceitos. O de *conteúdo posto* e o de *conteúdo pressuposto*. O primeiro refere-se ao processo literal das palavras de uma sentença. Contudo, Moura (1999) esclarece que *posto* pode ser entendido como a informação contida no sentido literal das palavras, no conteúdo semântico de uma proposição. O *conteúdo pressuposto* ou *pressuposição* são as informações que podem ser inferidas da enunciação das sentenças.

Além dos conceitos apresentados acima, os conceitos de conhecimento partilhado e contexto, foram de suma importância para a realização das análises.

Análise 1

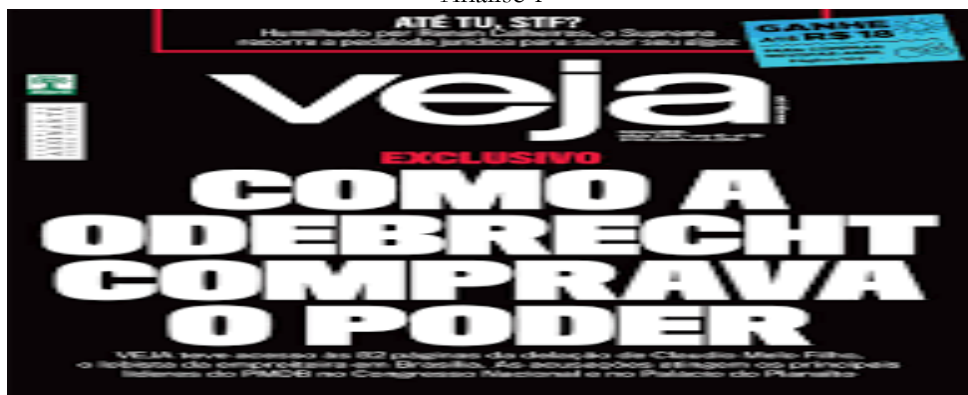


Figura 1: Capa da revista Veja de 14 de dezembro de 2016.

Fonte: <http://veja.abril.com.br/tveja/ultima-edicao/como-a-odebrecht-comprava-o-poder/>

(1) *Como a Odebrecht comprava o poder.*

Duas informações podem ser transmitidas ao leitor:

Posto: Havia compra de poder pela Odebrecht.

Pressuposto: A compra de poder pela Odebrecht não se realiza mais.

Na sentença analisada, o pressuposto é linguisticamente marcado pelo verbo “comprar” que se encontra no pretérito, e pressupõe que a ação que se realizava antes, e no momento da enunciação não se realiza mais.

Pressuposto é algo já sabido antes do posto, tendo em vista que ele é compartilhado, ou é enunciado como se fosse compartilhado. A revista, neste caso, apresenta o enunciado como se o leitor já tivesse conhecimento compartilhado sobre o assunto. Porém, em determinados casos, o conhecimento compartilhado pode não existir, dessa maneira o pressuposto teria uma função informativa. Nesse caso, apresentaria um dado novo para o leitor.

Pressupõe-se, então, que para que esse conhecimento seja compartilhado também por parte do leitor, este deve ter conhecimento do contexto em que está inserido o enunciado. Apesar de a sentença conter, certo grau de informatividade, com as marcações linguísticas, o leitor só compreenderá o enunciado se tiver conhecimento ou recorrer ao contexto em que a manchete foi produzida.

O contexto referente à manchete diz respeito a um acordo de delação premiada sobre o esquema de corrupção que envolvia a empresa Obrebsrecht e políticos brasileiros. Esquema de propina e superfaturamento. No caso da manchete da revista, mesmo com a leitura nos dois níveis (posto e pressuposto), a mesma só pode ser interpretada através do contexto, que acrescenta informações (se não houver conhecimento compartilhado) que devem ser encontradas ou buscadas fora do enunciado, configurando a pressuposição Pragmática. Esta que é baseada na relação entre o que se enuncia e a contextualização do enunciado.

Análise 2



Figura 2: Capa da revista Veja de 23 de novembro de 2016

Fonte: <http://veja.abril.com.br/edicoes/>

(2) Sérgio Moro, sobre a corrupção no Rio: “uma versão criminosa de governantes ricos e governados pobres”.

Posto: Há corrupção no Rio e há governantes ricos e governados pobres.

Pressuposto: Há outra perspectiva entre governantes ricos e governados pobres.

Na relação de pressuposto e contexto, há a existência de determinadas formas linguísticas que marcam o processo de interação, entre o locutor e o locutário. Mas essa relação vai além dos interlocutores, permeando outras pessoas que expressam opiniões em um texto. Verifica-se na sentença da capa a presença de *aspas*. Tal presença pressupõe a forma pela qual o locutor, a revista Veja, opta por manter-se distante do que está enunciando. Dessa maneira, a revista coloca a responsabilidade da fala em outra pessoa, no próprio autor, que pode ser identificado na própria sentença como Sérgio Moro.

Porém, a dimensão implícita da sentença só é compreendida pelo interlocutor se ele tiver o conhecimento partilhado. Na parte marcada de pressuposição *sobre*, a revista deixa a entender que o

interlocutor já detém este conhecimento. A compreensão do contexto, aquilo que extrapola o conhecimento no próprio texto. Havendo um predomínio contextual na construção dos sentidos da sentença.

Assim, a revista pressupõe que o interlocutor já tenha conhecimento de que:

1. Quem é Sergio Moro, a quem a revista responsabiliza o discurso. Juiz que não decretou a prisão de Sergio Cabral (este foi Marcelo Bretas), mas que no cenário político, no momento da enunciação, tem grande notabilidade. Esse conhecimento é que provoca o efeito de sentido dado à sentença.
2. Que a fala de Sérgio Moro, faz referência a um fato de grande destaque na história de corrupção na cidade do Rio de Janeiro: a prisão do ex-governador Sergio Cabral. Neste caso, a capa faz referência ao fato e ao sujeito a partir da linguagem não verbal com a presença imagética do ex-governador.

Análise 3



Figura 3: Capa da revista *Veja* de 30 de novembro de 2016.

Fonte: <http://veja.abril.com.br/edicoes/2506/>

(3) *Era uma vez três ministros*

Posto: Três homens não têm mais o posto de ministro.

Pressuposto: Três homens eram ministros.

Para Moura (1999), é preciso que os pressupostos sejam aceitos pelos interlocutores. Mas a análise da sentença não é tão simples, pois o marcador temporal “*Era uma vez*”, que introduz a sentença, permite uma compreensão no plano metafórico. O referido marcador, em um plano literal é comumente utilizado como expressão introdutória de narrativas infantis, os contos de fada. Nesse plano literal é possível imaginar a constituição desse tipo de narrativa, tendo como personagens três ministros. Já um segundo plano, o metafórico, é o que evidencia a compreensão contextual que propõe a revista, a partir da imagem do presidente da república e de três homens, então ministros.

A presença do \times na cor vermelha sugere exclusão. Assim, a análise ancora-se na implicatura, que para Moura (1999) é um tipo de inferência pragmática baseada, não no sentido literal das palavras, mas naquilo que o locutor pretendeu transmitir ao interlocutor. O marcador “*Era uma vez*”, na sentença enunciada ganha a conotação de negação, exclusão. Nesse caso se aceita a verdade do posto, *Três homens não têm mais o posto de ministro*, dado que se aceita a verdade do pressuposto, *Três homens eram ministros*.

Na capa da revista, o leitor é induzido a ler as Manchetes que se apresentam destacado, através do tamanho e da forma da fonte, além da estrutura visual em que ela é apresentada. Isso fornece ao leitor uma noção de seu conteúdo que ativa o conhecimento partilhado. A sentença da revista refere-se ao momento em que o então ministro Geddel perde seu posto e os outros dois presentes na capa estão na iminência de perder o cargo, tendo em vista o processo de delação premiada pela Odebrecht no escândalo de corrupção.

Nas sentenças (1), (2) e (3), percebe-se a predominância da dependência contextual no processo de construção de sentidos dos enunciados lidos, que também se constrói com pistas fornecidas através de outras linguagens. Nas três sentenças, por exemplo, o pano de fundo das capas é da cor preta, sinalizando um momento obscuro da política brasileira.

Considerações finais

Pelas análises das capas da Revista Veja foi possível verificar que a linguagem faz parte de um processo em que a comunicação humana resulta da interação que extrapola o dito entre os interlocutores. Ao analisar o *corpus*, pode-se verificar, também, a dimensão Pragmática da linguagem presente nas manchetes das capas da revista investigadas.

A competência Pragmática nas capas da revista permite que as pessoas ajam socialmente por meio da língua numa interação social que extrapola os limites do dito, provocando reações concretas no leitor, tendo em vista que os discursos presentes nas manchetes passam para o interlocutor a responsabilidade de interpretar as informações.

Em relação aos pressupostos inferidos, a partir das sentenças analisadas, pode-se concluir que a pressuposição é estabelecida em dois níveis, o semântico e o pragmático. Verificou-se também que o significado das manchetes vai além daquilo que é pressuposto. Dessa forma, para a compreensão destas, o leitor deve possuir uma gama de conhecimento compartilhado em relação ao contexto sócio-político do país.

Referências

- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. (Tradução de Eduardo Guimarães)
- LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARCONDES, Danilo. **Reverendo a distinção tradicional: sintaxe, semântica, pragmática**. In: MAC DOWELL, S.J; YAMAMOTO, S Marcelo. *Linguagem & Linguagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MOURA, Herodines Maurílio de Melo. **Significação e contexto: uma introdução a questões de Semântica e Pragmática**. Florianópolis: Insular, 1999.
- RIEGEL, Martin. **Uma nova disciplina linguística: A pragmática**. IN: ANDRADE, M. A. F; CUNHA, M da G; CARIOCA, A. B. *A pragmática e o ensino de línguas*. Universidade Estácio de Sá.
- WILSON, Victoria. **Motivações Pragmáticas**. IN: MARTELOTTA, M.E. (Org). *Manual de Linguística*. 2. Ed- São Paulo: Contexto, 2017.
- Enviado: 31/08/2020
Avaliado: 15/10/2020

A VOZ FEMININA NA LITERATURA INDÍGENA NO AMAZONAS

Alex Viana Pereira¹⁵
Delma Pacheco Sicsú⁶

Resumo

O objetivo desse trabalho é refletir brevemente sobre a voz feminina na literatura indígena no Amazonas. A partir do final da década de 1970, na esteira do Movimento Indígena, os povos da floresta começaram a reivindicar seus direitos e protagonismo negados por mais de quinhentos anos pelos colonizadores no Brasil. É nessa esteira que se destacam as mulheres indígenas e seus escritos, pois desde o início foram protagonistas no Movimento Indígena e, conseqüentemente, na literatura indígena que é vista por elas como verdadeiras ferramentas de luta e resistência no Brasil.

Palavras-chave: Literatura Indígena; Voz Feminina; Resistência.

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar brevemente sobre la voz feminine en la literature indígena en Amazonas. Desde finales de la década de 1970, a raíz del Movimiento Indígena, los pueblos del bosque comenzaron a reclamar sus derechos y protagonismo negado durante más de quinientos años por los colonizadores em Brasil. Es em este caminho que destacan las mujeres indígenas y sus escritos, ya que desde el principio fueron protagonistas en el Movimiento Indígena y, en consecuencia, en la literatura indígena que ven como verdaderas herramientas de lucha y resistencia en Brasil.

Palabras-clave: Literatura Indígena; Voz Femenina; Resistencia.

Considerações iniciais

Em face do Movimento Indígena de 1970, começou-se a ouvir rumores de uma literatura de autoria indígena no Brasil. Diante disso, temos uma literatura incipiente que caminha a cada dia para a sua consolidação e isso, é resultado da aliança entre as etnias/nações e demais aliados empenhados em estudar e divulgar o conteúdo dessas obras nos ambientes de ensino de todo país. Entretanto, essas textualidades ainda são uma incógnita para a grande parte da sociedade que desconhece essas obras e ainda vê os indígenas como sujeitos do passado.

Os autóctones sempre fizeram parte da história do Brasil, mas sua existência foi negada e apagada pelos colonizadores, contudo o espaço que os povos da floresta estão conquistando no meio editorial está garantindo, aos poucos, a visibilidade da diversidade cultural das etnias que sobreviveram ao massacre da colonização e resistem nos dias atuais contra as investidas de governos e políticas genocidas.

⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA, é bolsista FAPPEAM e pesquisa sobre literatura infanto-juvenil de autoria indígena amazonense.

⁶ Professora de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, mestre em Letras e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA pela Universidade do Estado do Amazonas. Atualmente é doutoranda em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura pela Universidade de Brasília-UNB.

Desse modo, há um crescimento considerável no número de escritores/as e obras indígenas que estão chegando ao mercado editorial e, conseqüentemente, a crítica literária ao redor dessas produções também está em expansão, pois já se pode encontrar em *sites*, livrarias, repositórios das universidades e em outros meios tecnológicos diversos: Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, livros, dissertações de mestrado e até mesmo teses de doutorado produzidas por mulheres indígenas e não-indígenas que discorrem sobre a literatura dos povos da floresta.

É importante dizer que a eclosão da literatura de autoria indígena também se deu graças à Constituição de 1988 e a lei 11.645/2008 que garantiram aos ameríndios os direitos à educação diferenciada e que fosse inserida nos currículos escolares a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Nessa esteira se destacam muitas escritoras indígenas engajadas com a luta dos povos originários, pertencentes as mais diversas etnias/nações. As produções dessas autoras manifestam a força das mulheres indígenas, destaca um caráter mnemônico baseado na tradição oral, na ancestralidade, nas canções, ritos, crença, na relação mútua com a natureza, identidade e cultura, e enfatiza, sobretudo, a voz da floresta em forma de poesia, contos, romances, ou seja, narrativas que ilustram o pertencimento, a coragem, a sabedoria ancestral e resistência dos povos indígenas.

É inegável que, desde o fim do século XX até as duas décadas iniciais do século XXI, a escrita alfabética não tenha se tornado uma ferramenta de luta para as escritoras indígenas, e os indígenas estão a cada dia se apropriando mais desse instrumento e produzindo uma literatura que tem se tornado um espaço democrático de debate, de denúncia e de luta.

O presente artigo ficou dividido em duas partes: no primeiro tópico intitulado “Ascensão da Literatura de autoria indígena Brasileira” é feita uma breve abordagem das características dessa literatura emergente e o que pensam alguns estudiosos dessas textualidades e escritores/as indígenas; no segundo e último tópico “A voz feminina na literatura indígena no Amazonas” discorreremos sobre a importância das produções de escritoras indígenas no âmbito nacional, dando ênfase para as autoras indígenas do Amazonas Lia Minapóty e Márcia Wayna Kambeba, destacando a importância de suas obras como um instrumento político de autoafirmação e manutenção da cultura e identidade dos povos indígenas brasileiros.

Ascensão da literatura de autoria indígena brasileira

Diante do Movimento Indígena de 1970, Constituição Brasileira de 1988 e lei 11.645/2008, há atualmente uma eclosão da literatura de autoria indígena no Brasil (ALMEIDA; QUEIROZ, 2014). São autores/as das mais diversas etnias/nações que estão surgindo e publicando suas textualidades por meio de diversas editoras. Trata-se de obras direcionadas tanto à educação diferenciada dos próprios indígenas nas aldeias como a sociedade em geral com o intuito de levar informações sobre a diversidade cultural e étnica do país.

O estudo da pesquisadora Amanda Machado Alves de Lima, que defendeu e posteriormente publicou em 2012 sua dissertação de mestrado intitulada “O Livro Indígena e suas Múltiplas Grafias”, sob a orientação da professora doutora Maria Inês de Almeida, considerada pioneira nos estudos sobre a literatura indígena com sua tese “Ensaio Sobre a Literatura Indígena Contemporânea no Brasil” (1999), corrobora com a ideia de que as narrativas de autoria indígena começaram a ser publicadas no final dos anos 1970. Ainda segundo Lima (2012) essas publicações têm cada vez mais, ganhado o mercado editorial, o que constata o crescimento de um movimento literário indígena no Brasil.

De acordo com Janice Thiél (2006), ao longo de cinco séculos os indígenas sofreram com a construção de uma representação etnocêntrica difundida pelo colonizador na literatura de viagem/informação e, conforme Lima (2012), os indígenas sempre fizeram parte da formação da literatura brasileira, mas nunca eram colocados como protagonistas pelos escritores, pelo contrário, eram apresentados dentro de visões enraizadas a estereótipos e modelos ocidentais de literatura.

Um dos primeiros textos a tratar sobre a vida dos indígenas no Brasil foi a Carta de Pero Vaz de Caminha. No entanto, a referida carta estigmatizava os ameríndios, difundindo “pré-conceitos” e estereótipos com o intuito de garantir o poder colonial, pois “O outro, em sua condição de estrangeiridade, é construído como representação do mal ao indicar qualquer forma de ameaça à existência ou à manutenção do poder” (THIÉL, 2006, p. 37) e, neste caso, o indígena é que era visto como estrangeiro em sua própria terra pelos colonizadores, uma vez que “A colonialidade credita para si a existência do outro, pois o colonizador parece crer que o outro só existe a partir do momento em que é descoberto ou se torna objeto de estudo” (IDEM, 2006, p. 38). Assim, o aborígine é representado pelo “descobridor” do Brasil sob uma perspectiva primitiva, inferior, selvagem e demoníaca, tendo que ser catequizado e domesticado.

E mesmo diante da ideia de uma literatura genuinamente brasileira algum tempo depois, em um contexto de independência, em que os escritores exploravam a “temática indígena”, as visões eurocêntricas e extemporâneas sobre os nativos permaneceram.

No processo de formação da literatura brasileira, o indígena, assim como sua literatura e outros aspectos culturais, foram imensamente explorados pelos escritores brasileiros. Muitos desses escritores buscavam a realização de uma literatura que fortalecesse a nação brasileira em um contexto de independência e autoafirmação. Nesse sentido, a figura do índio, assim como suas histórias e tradições, estiveram presentes desde o começo de nossa literatura até os dias de hoje (LIMA, 2012, p. 17).

Por volta de 1970 é que a situação das representações errôneas sobre os nativos começaram a mudar quando estes passaram a reivindicar seus direitos e reconhecimento que, como ilustra Bicalho (2010), os indígenas passaram a protagonizar a sua própria história graças ao Movimento Indígena e, conseqüentemente, encontraram forças para amplificarem as suas vozes através da apropriação da escrita alfabética e da literatura produzida por eles mesmos com a assessoria dos não-indígenas nas aldeias e expandir a toda sociedade, ou seja, usando a mesma arma (escrita alfabética) que o colonizador, mas não para propagar violência simbólica como fez o “descobridor” apresentando visões e pensamentos extemporâneos sobre os nativos que perduram até hoje no imaginário da sociedade, e sim para debater, informar, resistir aos estereótipos, “pré-conceitos” e contar a verdadeira história dos povos indígenas que foi negada durante cinco séculos pelos invasores do Brasil.

O exame desse processo revela, principalmente, o papel da escritura como uma tática fundamental a que recorreram os ameríndios para estabelecer um diálogo com a cultura hegemônica e afirmar-se como sujeito de sua própria história (OLIVIERI-GODET, 2020, p. 10).

Dessa maneira, ainda conforme Olivieri-Godet (2020), o autóctone de sujeito da representação passa a sujeito de enunciação nas letras brasileiras. Diante disso, a diferença da literatura da época da colonização para os dias atuais não está somente na forma como são abordadas as temáticas e os sujeitos indígenas e de como é esclarecida a verdadeira história do país, a formação cultural, identitária e outros aspectos que envolvem os povos originários brasileiros, mas na própria questão da autoria que é um ponto chave para o desencadeamento das demais características destacadas acima, ou seja, trata-se de uma literatura produzida pelos próprios

indígenas, enfatizando o seu *lugar de fala* (DALCASTAGNÉ, 2012), com base na ancestralidade, tradição oral, ritos, crenças, costumes, cultura e identidade, isto é, são obras que trazem a cara dos povos da floresta, destacando a resistência, a luta pelos seus direitos a educação, a saúde, a liberdade, a terra para viver, a relação mútua e cordial com a natureza e, conseqüentemente, com o meio ambiente.

Só agora os povos indígenas do Brasil estão escrevendo em suas línguas e publicando suas histórias, fazendo vídeos ou mesmo *sites* na internet, ou seja, inserindo-se no mundo da literatura e da autoria. Nas últimas décadas, foram centenas de livros e vídeos publicados pelos povos indígenas do Brasil (LIMA, 2012, p. 17).

Segundo Graça Graúna (2013) que é professora, escritora de literatura indígena e pertencente ao povo Potiguara, essas escrituras estão pautadas no testemunho e características mnemônicas contadas de geração para geração pelos mais velhos das aldeias. Dentre alguns autores/as que se destacam nesse movimento literário estão Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, Tiago Hakiy, Márcia Wayna Kambeba, Yaguarê Yamã, Graça Graúna, Lia Minapóty, Márcia Mura, entre tantos outros das mais diversas etnias/nações como a Munduruku, Maraguá, Saterê-mawé, Guarani, Potiguara, Dessana, Omaguá/Kambeba e afins, considerados verdadeiros expoentes da literatura de autoria indígena no Brasil que, além de produzir seus escritos, estão engajados e usam dessa ferramenta (literatura) e outros meios tecnológicos (*sites, blogs, YouTube, Instagram, Facebook*, etc.) para se posicionarem a favor da emancipação e direitos dos seus povos.

Para Olivieri-Godet (2020), é essa *escrita-práxis*, ativismo político e crítica social que constroem as textualidades das mulheres ameríndias e inaugura a produção da literatura indígena e sua inserção no sistema literário brasileiro e, ainda segundo a estudiosa, Eliane Potiguara é uma das principais mulheres indígenas que exerce essa *escrita-práxis* como resistência no Brasil.

É igualmente importante salientar a repercussão das obras pioneiras de An Antane Kapeshe, no Quebec, e de Eliane Potiguara, no Brasil, na organização política do movimento indígena – especialmente do movimento das mulheres ameríndias – e sua contribuição para a emancipação delas. Essas duas mulheres inauguram as vozes/vias da decolonização (OLIVIERI-GODET, 2020, p. 13).

Desse modo, é importante dizer que Eliane Potiguara não é só uma das principais vozes ameríndias da literatura no Brasil com seu poema “Identidade Indígena”, mas do Movimento Indígena em geral, sobretudo da luta pelos direitos das mulheres indígenas, por exemplo, participando da elaboração da Constituição Brasileira, criando o GRUMIN (Grupo Mulher-Educação Indígena), defendendo os direitos dos povos indígenas nos seminários da ONU (Organização das Nações Unidas), e muitas outras ações que contribuíram grandemente e gradativamente com a causa indígena no Brasil.

Quando publicou o poema “Identidade Indígena”, em 1975, Eliane Potiguara militava no movimento indígena brasileiro, que dava seus primeiros passos. O poema é, a uma só vez, denúncia, resiliência e combate, memória da exclusão e palavra libertadora. Na época, ela também escrevia manifestos e crônicas. Esses textos escritos durante e após a Ditadura Militar serão reunidos na obra *Metade cara, metade máscara*, publicada em 2004. Ativista e escritora, Potiguara participou da fundação do Grumin-Grupo Mulher-Educação Indígena (OLIVIERI-GODET, 2020, p. 13-14).

Muitos desses autores/as indígenas contam ainda com a ajuda de ONGs, Universidades, organizações, professores, pesquisadores, entre outros aliados que têm o intuito de contribuir com as etnias para que essas publiquem suas histórias, contos, poemas, romances e produções em geral,

e ganhem cada vez mais o mercado editorial, fortalecendo a voz, a literatura de autoria indígena e o Movimento Indígena na sociedade brasileira.

Assim, a literatura dos povos da floresta tem sido uma das principais armas contra os massacres causados pelos governos e políticas que pregam o genocídio e etnocídio com a justificativa de avanço econômico que faz os povos originários retornar aos pesadelos de 1500 no Brasil.

Portanto, é nessa esteira que se destacam as autoras indígenas, mulheres que estão na frente da luta da causa dos povos ameríndios, que usam a escrita para amplificarem suas vozes e garantirem a manutenção da cultura e identidade dos seus povos, dos seus “parentes” (como costumam se chamar), para denunciar, confrontar as injustiças, e garantir que o pesadelo do massacre em proporções genocidas não volte a assolar suas aldeias.

A voz feminina na literatura indígena no Amazonas

A mulher ocupou seu lugar no cenário literário brasileiro de escritores seletos tardiamente. Numa sociedade patriarcal como a brasileira, a não inclusão da mulher no *Hall* de escritores brasileiros conhecidos, se dá por inúmeros fatores políticos, culturais, sociais, educacionais agregados a um pacote chamado machismo.

A título de exemplificação dessa exclusão da mulher, citamos o caso da poetisa parnasiana Francisca Júlia, duramente criticada por Mário de Andrade em seu artigo intitulado “Mestres do passado” (1971). Para a crítica literária, a poetisa produziu uma poesia medíocre. Mario de Andrade assim se reporta à Francisca Júlia: “De todos os cinco grandes nomes que escolhi, pertencentes à geração parnasiana, Francisca Júlia foi a de menos inspiração (1971, p. 251).”

Os processos de exclusão e indiferença com a mulher brasileira escritora continuam. A Academia Brasileira de Letras, fundada em 1897, só cedeu uma cadeira para uma mulher na respeitadíssima instituição 80 anos depois de sua fundação, quando Rachel de Queiroz foi a primeira escritora a se immortalizar. Atualmente há mais mulheres escritoras brasileiras na Academia, mas o número de escritores é bem maior. O Brasil tem, assim, grandes escritoras renomadas que hoje tem sua produção literária reconhecida e pertencente ao cânone literário brasileiro.

Norma Telles nos dá uma dimensão desse processo de exclusão das mulheres escritoras no Brasil:

Excluídas de uma efetiva participação na sociedade, da possibilidade de ocuparem cargos públicos, de assegurarem dignamente sua própria sobrevivência e, até mesmo impedidas de acesso à educação superior; as mulheres no século XIX, ficavam trancadas, fechadas dentro de casa ou sobrados, mocambos e senzalas, construídas por pais, maridos, senhores [...] Excluídas do processo de criação cultural, as mulheres estavam sujeitas a autoridade/autoria masculina. [...] A conquista do território da escrita, da carreira de letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil (2001, p. 408-409).

Do outro lado da história encontramos, no século XXI, as escritoras indígenas cuja literatura nasce como sinônimo de resistência à herança colonial que massacrava os povos indígenas durante séculos e ao patriarcado, ou seja, buscam com a aquisição da escrita alfabética garantir os seus direitos como mulheres e dos povos que pertencem, isto é, para elas a literatura é uma forte ferramenta de luta e autoafirmação. A literatura dessas mulheres começa a ganhar espaço no mercado editorial, em escolas e universidades. Assim, essa literatura é nascente, enquanto texto escrito, pelo fato de ser muito recente a aquisição da escrita para os indígenas. Todavia, diferente

das outras autoras brasileiras discutidas anteriormente, as escritoras indígenas iniciam seu protagonismo e tomam seu lugar de fala enquanto escritoras simultaneamente aos escritores indígenas.

Juntos, escritoras e escritores indígenas reivindicam seu lugar de fala no cenário literário com textos que tratam dos mais diversos assuntos relativos aos povos indígenas, mostrando por meio desses as suas produções literárias, o modo de ver e de pensar e viver o mundo.

Entre essas mulheres destacamos aqui as escritoras indígenas amazonenses Márcia Wayna Kambeba e Lia Minapóty, cuja produção literária, como todo texto indígena, tem uma poética própria, uma linguagem e, principalmente, um saber embutido. São textos literários que tratam de questões urgentes à humanidade como, por exemplo, o respeito às diferenças étnicas apresentadas na narrativa “Lua Menina e Menino Onça” (2014), de Lia Minapóty; e os dilemas e desafios dos indígenas desde a chegada do colonizador até os dias atuais, mostrados no livro “Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade” (2013), de Márcia Kambeba.

Escrever, para essas mulheres, é um ato político porque reivindica o seu direito de fala, de escrever o seu reconhecimento como produto de um saber, de um objeto estético. Escrever também é um ato social para essas mulheres porquanto produzem uma literatura que fala e parte de um coletivo no qual elas fazem parte.

Ao falar sobre a literatura indígena, a escritora Márcia Wayna Kambebanos diz:

[...] a literatura indígena é um convite a desbravar o universo da cultura dos povos sempre com respeito e equidade. Pois existe, sim, um grande livro escrito com lágrimas e sorrisos, com informação e denúncias, e que se abre a aqueles que se propõem unir as mãos e juntos caminhar por *cuara açú* (o grande caminho), com trilhas abertas pela mãe natureza (2018, p. 44).

As lágrimas e sorrisos nos mostram um processo artístico, pois nos remetem aos séculos de exploração, silenciamento e todo tipo de vivência sofrido pelos indígenas. São lágrimas que choram o etnocídio físico, simbólico e cultural desses povos até os dias atuais. Em meio a esse ciclo de violência, os povos indígenas resistem e hoje têm a literatura por eles produzida que serve como ferramenta de luta e evidencia a *voz-práxis* dos ameríndios. Como um sorriso que abre para mostrar que os povos originários fomentam um saber, uma herança cultural fundadora da nossa identidade brasileira.

Ademais, a literatura indígena protagonizada por escritores indígenas confrontam estereótipos forjados pelo colonizador sobre os povos e disseminados ao longo dos séculos, possibilitando ao leitor conhecer o outro lado da história que não nos foi contada, porque foi silenciada e quase apagada pelo homem “branco”. Chimamanda Adichie (2019) nos fala do grande perigo da história única, porque ela apaga o outro lado da história, e por conta disso são silenciados e considerados como selvagens, exóticos, incultos, entre outros títulos pejorativos e estereotipados.

Isso acontece com os povos indígenas no Brasil e continua acontecendo à medida que não se tem uma política de respeito aos povos nativos, à medida que esses povos continuam sendo perseguidos e tachados como incultos e improdutivos.

A voz feminina que ecoa na literatura das escritoras indígenas Lia Minapóty e Márcia Wayna Kambeba é um ato político e social que reivindica, pela escrita, o direito à mulher indígena escrever, ser ouvida e, assim, quebrar a hegemonia daquela história única que coloca os povos autóctones na condição de subalternidade e improdutividade.

Considerações finais

A literatura indígena encontra-se em ascensão no Brasil, isso graças ao Movimento Indígena de 1970 que marcou o início da luta dos povos indígenas e, estes, por sua vez começaram a apropriar-se da escrita alfabética para ecoarem suas vozes, pelos mais vastos lugares do país, garantindo a sobrevivência e manutenção de suas culturas étnicas, conquistando ainda mais direitos com a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei 11.645 sancionada em 2008.

Nessa esteira sempre estiveram presentes as mulheres indígenas, protagonizando a luta e resistência dos povos originários, escrevendo, publicando, participando dos congressos e demais eventos em prol dos direitos dos povos ameríndios, buscando sempre ampliarem suas vozes e sua autoafirmação.

Portanto, durante todo esse caminho a voz feminina tem uma presença bastante marcante tanto no âmbito nacional como regional, é o que fazem as escritoras Márcia Wayna Kambeba e Lia Minapóty, que na atualidade estão publicando seus escritos e elevando suas vozes a favor dos povos indígenas, o que caracteriza a representatividade da voz feminina da literatura indígena no Amazonas e no Brasil.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo. Companhia das letras, 2019.
- ALMEIDA, Maria Inês de, QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica: FALE/UFMG, 2004.
- ANDRADE, M de A. Mestres do passado. In Brito, M. Da S. **História do Modernismo Brasileiro: Antecedentes da Semana de Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- BICALHO, P. S.S. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)** 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Doutorado em História: Universidade de Brasília, DF, 2010.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Da educação, da cultura e do desporto, Seção I da educação. Diário Oficial da União, 1998, v. 126, nº 66. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm
- BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 10/09/2018.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **Poemas e Crônicas: Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade**. Manaus; Grafisa gráfica e editora, 2013.
- LIMA, Amanda Machado Alves de. **O Livro Indígena e suas Múltiplas Grafias**. 2012. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Mestrado em Letras: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- MINAPÓTY, Lia. **Lua menina e menino onça**. Ilustração de Suryara Bernardi. Belo Horizonte: RHJ, 2014.
- OLIVIEI-GODET, Rita. **Vozes de Mulheres Ameríndias nas Literaturas brasileira e quebequense**. Rio de Janeiro: Makunaíma, 2020.
- TELLES, Norma. Escritoras, escrita, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil**. 5 ed. São Paulo, Contexto, 2001.
- THIÉL, Janice Cristine. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: A Construção da Identidade Indígena Brasileira e Norte-Americana na Literatura**. 2006. Tese (Doutorado em Literatura e Construção da Alteridade) – Doutorado em Letras: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- Enviado: 31/08/2020
Avaliado: 15/10/2020

COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO EM ASSOCIAÇÕES

Cátia Sirlene Lunkes Marcon⁷
Regiane da Silva Macuch*
Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia*

Resumo

Estudo de revisão sistemática de literatura sobre compartilhamento do conhecimento em atividades associativas. A pesquisa ocorreu em 4 bases de dados a partir dos descritores: gestão do conhecimento, compartilhamento do conhecimento e associações. Como resultados foram obtidos 18 estudos que abordaram temas sobre cultura organizacional; compartilhamento, manutenção, conversão, fatores motivadores, inibidores, ambientes e práticas de compartilhamento de conhecimento em atividades associativas. Como conclusão do estudo, foi possível compilar informações sobre Compartilhamento do Conhecimento das temáticas que dele procederam.

Palavras-chave: Compartilhamento do Conhecimento; Cultura organizacional; Associação.

Abstract

Study of systematic literature review on knowledge sharing in associative activities. The research took place in 4 databases based on the descriptors: knowledge management, knowledge sharing and associations. As a result, 18 studies were obtained that addressed topics on organizational culture; sharing, maintenance, conversion, motivating factors, inhibitors, environments and knowledge sharing practices in associative activities. As a conclusion of the study, it was possible to compile information on Knowledge Sharing of the themes that came from it.

Keywords: Shared knowledge; Organizational Culture; Association.

Apresentação e discussão do tema

A partir dos anos 90, o trabalho com o conhecimento que o indivíduo possui, ganhou novas perspectivas, expandindo-se em todas as áreas relacionadas ao conhecimento. O compartilhar desse conhecimento entre os atores envolvidos, tornou-se a atividade mais importante dentro das organizações. Esse compartilhar depende do conhecimento tácito, originado de experiências únicas vividas pelo indivíduo e armazenado na bagagem cultural e intelectual do mesmo.

Dalkir (2011) apresenta que a estratégia para a identificação, compartilhamento e manutenção do conhecimento produzido pelos sujeitos denomina-se Gestão do Conhecimento (GC). Martelo-Landroguez & Cepeda-Carrión, (2016), ampliam essa visão, afirmando que a Gestão do Conhecimento possibilita novos conhecimentos, ao transformar conhecimento individual em conhecimento organizacional e coletivo, conhecimento este, de fácil codificação, que pode ser transferido, copiado e mensurado, identificado como conhecimento explícito. Nonaka e Takeuchi (1995) sistematizaram a espiral do conhecimento tácito e explícito, no modelo SECI, que demonstra como o conhecimento passa pelo processo de socialização, externalização, combinação e internalização.

⁷ Formada em Letras. Acadêmica do mestrado em Gestão do Conhecimento nas organizações, Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR, Brasil. Professora universitária no Instituto Adventista Paranaense. * Orientadores.

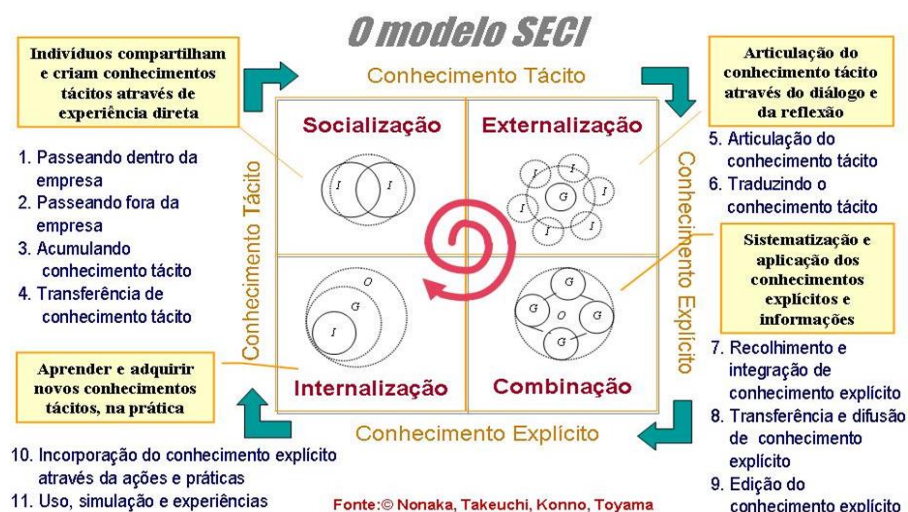


Fig. 1. Modelo de Socialização, Externalização, Combinação e Internalização (SECI) do Conhecimento.

A dinâmica da Gestão do Conhecimento compreende criar, recuperar, disseminar e utilizar o conhecimento, objetivando agregar e gerar valor à organização (Dalkir, 2011). A disseminação do conhecimento ou Compartilhamento do Conhecimento (APO, 2009) ainda é estudada por Dorow (2017), que identifica motivadores, inibidores, ambientes e práticas para esse compartilhar do conhecimento nas organizações. Desse modo, a problemática sobre como o conhecimento é compartilhado em organizações associativas motivou este estudo, oportunizando a amplificação da temática no meio acadêmico.

Delineamento da pesquisa

A referência base para esta RSL foi de estudos publicados online, uma vez que os dados eletrônicos oportunizam sondagens eficientes, que maximizam a possibilidade de encontrar artigos, dissertações e teses relevantes ao tema proposto em um tempo relativamente menor ao que se fosse gasto em literatura física, disponível em livros e bibliotecas. O estudo da Revisão partiu do protocolo adaptado de Faria (2016).

Procedimentos do protocolo

Definição da problemática

Definir a problemática envolve entender quem está envolvido (população), qual é o problema (elemento problemático) e o que será estudado (objeto de estudo)? As respostas que se obtém são:

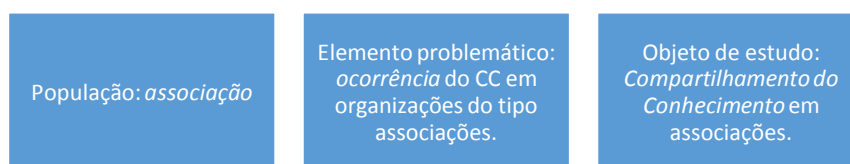


Fig. 2: Definição da Problemática da Pesquisa de Revisão de Literatura

Desta maneira, a problemática desta revisão foi analisar *como ocorre* o *Compartilhamento do Conhecimento em associações?*

Encontro das equações de pesquisa ou descritores e escopo de busca

Buscou-se no *Thesaurus*⁸ os descritores “Gestão do Conhecimento - Compartilhamento - Associação”, “Knowledge Manangement” – Sharing – Association”, “Gestion del Conocimiento – Intercambio – Asociación” quando selecionadas pesquisas nos idiomas português, inglês e espanhol respectivamente. Os operadores booleanos utilizados foram “and” e “y”, e “” (aspas) para definir as buscas nas bases de dados. Definidos os descritores, passou-se para a definição do “âmbito” ou do contexto de busca nas seguintes bases de dados: 1) IBICT, 2) Ciência.Sience.gov, 3) CAPES, e 4) Google Acadêmico.

Critérios de inclusão

Artigos, dissertações e teses publicados nas bases de dados mencionadas no âmbito da pesquisa, entre os anos de 2015-2019. A busca avançada foi feita usando os descritores mencionados no item 2.1.2, mas com particularidades específicas, de acordo com a apresentação que a base de dado oportunizava. Desta forma, no quadro 1, há a descrição, de forma detalhada: dos descritores usados, dos filtros diferenciados, e do idioma pesquisado.

Critérios de exclusão

Artigos, dissertações e teses com mais de 5 anos não foram incluídas nessa RSL, assim como as palavras-chave usadas fora do contexto da pesquisa. Apesar de alguns materiais encontrados conterem as palavras-chave selecionadas, não foram selecionados, pois os mesmos apresentavam significado diferente do proposto neste trabalho, como no caso da palavra *associação*, muitas vezes usada como sinônimo de “agregação” ou “afinidade” e não de “Entidade” ou “Organização”. Excluíram-se ainda da RSL textos que só continham o resumo, sem apresentar o arquivo completo disponível. Pesquisas repetidas ou não condizentes com a temática também foram descartadas.

Material encontrado e selecionado

A primeira filtragem nas bases de dados consultadas ocorreu a partir da leitura do resumo. A segunda filtragem ocorreu verificando-se a compatibilidade do material a partir da leitura de parte do texto. Confirmando a contribuição do mesmo para o estudo em questão, seguiu-se para a etapa da leitura completa do material. O Quadro 1 dispõe os procedimentos adotados, resultados encontrados e selecionados em cada base de dados.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão e resultado da Revisão sistemática de literatura

Base de dados	Descritores	Operador Booleano	Filtro diferenciado	Idioma	Encontrados	Selecionados
IBICT	*associação *gestão do conhecimento *compartilhamento do conhecimento	and	Todas as palavras	Português Inglês	15	4

⁸*Thesaurus* - dicionário de ideias afins, é uma lista de palavras com significados semelhantes, dentro de um domínio específico de conhecimento.

Ciencia.Sience.gov	*Gestion del Conocimiento *Intercambio de conocimiento *Asociación	de		Espanhol Inglês	235	0
CAPEL	*Associação Compartilhamento do conhecimento	and	Knowledge management	Português Inglês	16	3
Google Acadêmico	*“compartilhamento do conhecimento”		*Descritores “no título” *Uso de aspas * Frase exata	Qualquer idioma	109	11

Fonte: pesquisadora

Resultados e discussão

Os resultados apresentados a seguir destacam as principais ideias obtidas no material selecionado em cada Base de Dados.

Algumas dificuldades foram encontradas na seleção do material nas bases de dados, como: 1) erro no servidor “internal server error”, impossibilitando a leitura; 2) arquivo completo não disponível, limitado apenas ao resumo; 3) grande quantidade de textos na área de tecnologia.

Vale ressaltar que na pesquisa no Google Acadêmico, fez-se uma primeira sondagem com busca avançada para “associação” e “compartilhamento do conhecimento” usando apenas “aspas” com filtro “em qualquer lugar do artigo”, o que resultou em 2460 achados. Visto a grande quantidade de material, utilizaram-se os mesmos descritores, com o filtro “no título do artigo” o que não ofertou nenhum artigo. Desta forma, a busca foi sedimentada em apenas “compartilhamento do conhecimento” usando as aspas e com o filtro “no título do artigo”, que resultou em 109 artigos, sendo 11 selecionados. Uma monografia foi descartada, visto ser ela produzida para obtenção do curso de bacharel, apesar de ter “compartilhamento do conhecimento” no título.

IBICIT

Demonstração dos resultados da Espiritualidade nas Organizações, senso de comunidade, trabalho com significado e vida interior, e como esses influenciam os Componentes do Processo de Circulação de Conhecimento (Techio, 2015).

Cultura organizacional, que são as normas, regras, valores, ritos, rituais, cerimônias, e como ela contribui para a formação da identidade do indivíduo, do líder de uma equipe (Tomé, 2016).

Percepção do compartilhamento das informações e os motivos pelos quais elas são compartilhadas (Garcia, 2017).

Cultura organizacional e do sujeito organizacional: definições de valorização do conhecimento tácito, abordagem sobre a confiança entre os colaboradores e sobre a liderança que empodera seus liderados. A estrutura da Cultura organizacional é apresentada no quadro que segue (Souza, 2019).

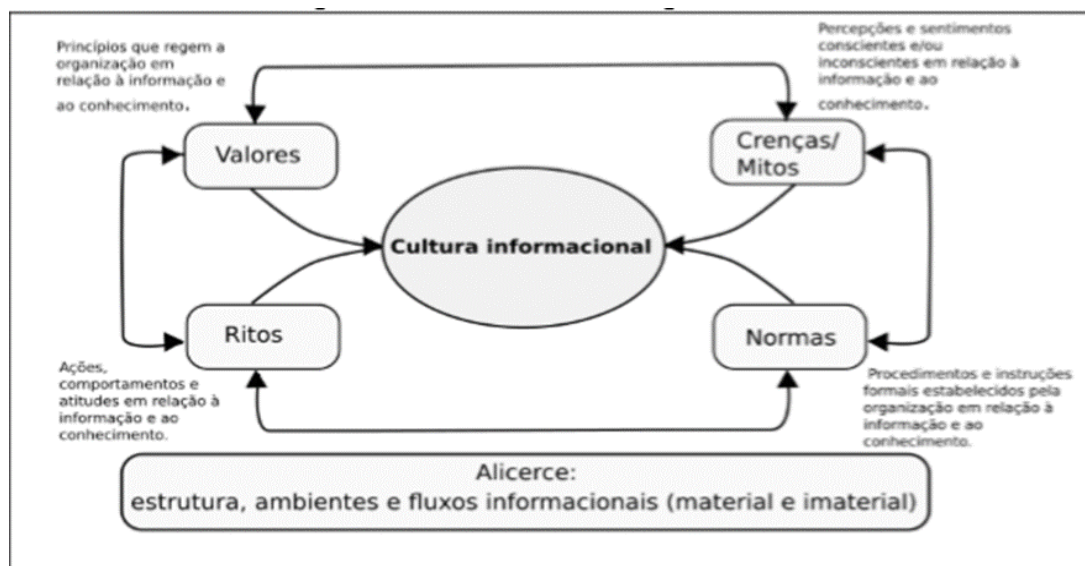


Fig. 3. Estrutura da cultura organizacional de Valentim (2014, p. 174 apud Souza, 2019)

Periódicos CAPES

Ponto de vista formal da organização por meio do líder e a subjetividade do aprendiz trazendo seus valores e crenças do indivíduo acerca da melhor forma de aprender a executar o trabalho (Costa, Brito, 2017).

4 tipos de barreiras à Gestão do Conhecimento: motivação pessoal, cultura organizacional, diversidade cultural e gestão ambiental (Pepulim, Fialho e Varvákis, 2017).

Compreensão da cultura organizacional como um fator crítico de sucesso (FCS) (Santos, Damiani e Valentim, 2019).

Google Acadêmico

Comunidades de Prática proporcionam interações, aprendizagem, resolução de problemas e Compartilhamento Do Conhecimento (Capeleto, Kuroda e Menegassi, 2015).

Coaching e *Mentoring* com forma estratégica para melhorar a qualidade de atendimento à sociedade (Santos, 2015).

Capital intelectual: Gestores sensíveis alinhados com os objetivos organizacionais e considerando o valor do colaborador (Willerding, 2015).

Quadro 2 – Modelos de Compartilhamento de Conhecimento

Modelos de compartilhamento do Conhecimento:

(WILLERDING, 2015)

Autor	Definição de modelos de CC
Ipê (2003)	Conhecimento captado por um indivíduo, convertido, entendido, absorvido e utilizado por outras pessoas, em que a palavra compartilhar, é uma ação voluntária.
Lin, Lee e Wang (2009) e Li (2007)	Cultura de interação social, com troca de conhecimento, experiências e habilidades dos funcionários através da organização
Tonet e Paz (2006)	Capacidade de otimizar e reutilizar conhecimentos dos colaboradores.
Szulanski (1996)	Transferência das melhores práticas internas de uma organização está associada ao uso rotineiro do conhecimento, muitas vezes tácito, imerso em competências individuais, e também à colaboração dos arranjos sociais por meio de um determinado meios. Esse processo compreende quatro fases: iniciação, implementação, ramp-up (construir) e integração.
Nonaka e Takeuchi (1997)	Processo que inicia a criação do conhecimento.
Davenport e Prusak (2003)	GC em três processos: geração, codificação e transferência do conhecimento
Choo (2003)	A informação é ferramenta importante no processo do conhecimento organizacional, gerido quando há uma sinergia entre três modos de processamento: construção de sentido, criação de conhecimento e tomada de decisão
Jamil (2005)	GC é um processo para aquisição, registro, compartilhamento, monitoramento e valorização do conhecimento no ambiente organizacional, por meio de ferramentas tecnológicas,
Tonet e Paz (2006)	O compartilhamento ocorre em quatro estágios: iniciação, implementação, apoio e incorporação, e por meio de quatro elementos: a fonte, o destinatário do conhecimento a ser compartilhado, o conhecimento em si (mensagem) e o contexto em que o compartilhamento ocorre.
Lemos (2008)	Modelo heurístico da transferência de conhecimento tácito em uma organização leva em consideração dois fatores: idiossincrático e organizacional

Práticas de compartilhamento da informação e do conhecimento em estruturas de Grupos de Apoio (Aguiar Filho, 2016).

Estratégias de Compartilhamento Do Conhecimento, utilizadas por especialistas. Apresentação das condições de tomada de decisão de novos colaboradores (Lasso, 2016).

Quadro 3 – Tipos de Compartilhamento do Conhecimento

Tipos de Compartilhamento de Conhecimento

Categoria	CC ativado por problemas específicos	CC ativado por problemas típicos	CC não relacionado a problema
Ignitor (ativador)	Um problema específico conhecido	Um problema típico conhecido	Coincidência (junto com interesse ou curiosidade)
Iniciador	Quem precisa do conhecimento	Coordenador	Qualquer ator
Motivo	Solução de um problema específico	Solução de um problema típico	Atitude pessoal de interesse ou curiosidade
Tempo de utilização	Direto (imediatos)	Potencial futuro	Direto ou potencial futuro
Processo de compartilhamento	Desenvolvido gradualmente	Projetado	Desenvolvido gradualmente
Abordagem de compartilhamento	Abordagem "Pull" (puxar)	Abordagem "Push" (apertar)	Abordagem fortuita e espontânea

Adaptado de Lasso (2016)

Desenvolvimento de estratégias sobre as Barreiras ao Compartilhamento Do Conhecimento nas organizações (Rizzon, Tamiosso e Fachinelli, 2016).

Comunicação formal e informal: fragilidade desse tipo de informação (Dolinski, Fachinelli, Zanotto e Teixeira, 2017).

Confiança, “mecanismo facilitador na condução das relações sociais que fomentam o Compartilhamento do Conhecimento dentro da organização” (Maronato, 2017, p 122).

Compartilhamento Do Conhecimento intraorganizacional e interorganizacional relacionados a aspectos tecnológicos, organizacionais e pessoais. (Faoro, Biazutti, & Silva, 2018).

Processos de Compartilhamento Do Conhecimento e socialização do conhecimento nas organizações onde o sujeito é o elemento mais precioso (Valentim, 2018).

Ferramentas que proporcionam o Compartilhamento Do Conhecimento: reuniões presenciais e capacitações e seus contributos para a cultura de cooperação e união (Zanuzzo, *et al*, 2019).

O Quadro 4 sintetiza o resultado obtido com a RSL.

Quadro 4 – Síntese organizada a partir da revisão sistemática de literatura realizada

AUTORES	CONCEITOS
Capeleto, Kuroda e Menegassi (2015)	CoP : agregadora de valor
Santos (2015)	CC: por coaching
Techio (2015)	Espiritualidade
Willerding (2015)	Gestores sensíveis e modelos de CC
Tomé (2016)	Cultura organizacional, valores e crenças
Aguiar (2016)	CC em Grupos de apoio
Lasso (2016)	Estratégias e Tipos de CC
Rizzon, Tamiosso e Fachinelli (2016)	Barreiras ao CC
Garcia (2017)	Laços
Costa e Brito (2017)	Aprendizagem e cultura organizacional
Pepulim, Fialho e Varvákis (2017)	Cultura organizacional e diversidade cultural – Barreira para GC
Dolinski, Fachinelli, Zanotto e Teixeira (2017)	interação entre gestores e equipe
Maronato (2017)	Confiança para CC
Faoro, Biazutti e Silva (2018)	CC: aspectos tecnológicos, organizacionais e pessoais
Valentim (2018)	Sujeito organizacional como elemento mais valioso
Zanuzzo (2019)	Ferramentas de CC e contribuem para a cultura de cooperação e união
Souza (2019)	Cultura organizacional e o sujeito organizacional
Santos, Damian e Valentim (2019)	FCS impedem a GC; Cultura organizac. para criação e troca de conhecimento

Conclusão

A presente RSL oportunizou revisar documentos com foco na análise de como ocorre o Compartilhamento Do Conhecimento em associações. Nessa abordagem, os registros pesquisados trouxeram diferentes materiais com a temática da cultura organizacional, da qual os sujeitos organizacionais são os responsáveis pela troca de conhecimento em uma organização, agregando valor a mesma. Na análise, ainda foi possível detectar que os laços criados entre gestores e equipe, atenuaram as barreiras ao Compartilhamento Do Conhecimento. Nesse sentido, destacou-se a figura do líder como aquele que empodera sua equipe, por meio da confiança, valorizando o indivíduo.

Por fim, o estudo contribuiu para o meio científico ao compilar informações do Compartilhamento Do Conhecimento e das temáticas que dele procederam. Ao mesmo tempo, a pesquisa pode ser aprofundada com a aplicação dos resultados da RSL em associações (instituições) da comunidade, para comprovação dos fatos.

Referências

- APO. Asian Productivity Organization. **Knowledge Management: Facilitators Guide**. Tokyo 2009.
- Costa, C.G, & Brito, L. (2017). Aprendizagem no trabalho: uma análise da percepção de gestores públicos. **Holos**, Ano 33, vol. 02.
- Dalkir, K. (2011). **Knowledge management in theory and practice**. 2. ed. Burlington: Elsevier.
- Dorow, P. F. (2017). **Compreensão do Compartilhamento do Conhecimento em Atividades Intensivas**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC.
- Faria, P.A. (2016.). **Revisão sitemática de literatura: Contributo para um novo paradigma investigativo**. Aplicação prática aos temas desenvolvimento profissional docente e inovação educativa com tecnologias digitais, Santo Tirso, Portugal: Whitebooks.
- Lasso, A.L. (2016). **Método para o compartilhamento do conhecimento do especialista usado no processo de tomada de decisão**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Martelo-Landroguez, S., & Cepeda-Carrión, G. (2016). How knowledge management processes can create and capture value for firms? **Knowledge Management Research & Practice**, p. 1–11.
- Moresi, E. A. (2001). Gestão da informação e do conhecimento. In: Tarapanoff, K. **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora da UnB. p. 111-142
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). **Criação de Conhecimento na Empresa**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Souza, L.P.P. (2019). **O comportamento informacional dos desenvolvedores de software no contexto da cultura organizacional enfatizando o compartilhamento e reuso de informações**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, SP.
- Willerding, I.A.V. (2015). **Arquétipo para o Compartilhamento do Conhecimento à luz da estética organizacional e da gestão empreendedora**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC.
- Enviado: 31/08/2020
Avaliado: 15/10/2020

STACK EXCHANGE: A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES PÚBLICAS DE APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Denis Henrique Caixeta⁹

André Souza Lemos¹⁰

Resumo

Este artigo tem por objetivo explorar e descrever o funcionamento da rede de portais de perguntas e respostas *Stack Exchange*. Essa rede é composta por várias comunidades, e cada uma delas está associada a um tema específico. Foram analisados por meio de observação participante os sites “Stack Overflow em Português”, voltado para a programação de computadores, e o “Portuguese Language”, que se dedica à língua portuguesa para falantes do inglês. Num primeiro momento, trabalho explica como são as regras de participação dos usuários e moderadores, a busca por pontos de reputação e o crescimento de cada usuário nas comunidades. O processo de gamificação que existe é parte integrante do modo como a participação e o envolvimento dos usuários é sustentado. A qualidade das perguntas e resposta passa por um processo contínuo de avaliação, indissociável do modo como a comunidade se organiza e se reproduz. Trazemos então, na sequência, uma discussão sobre como nesses espaços virtuais se formam comunidades públicas de aprendizagem, e como se dá nelas a produção de conhecimento. Postulamos que mecânica de funcionamento da rede Stack Exchange pode ser tomada como um caso de participação periférica legitimada, de acordo com a proposição de Jean Lave e Etienne Wenger, em que as regras do jogo estão explicitamente entre os objetos do próprio jogo, de modo sustentado e contínuo.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Comunidades Públicas de Aprendizagem; Construção e Compartilhamento de Conhecimento.

Abstract

This article aims to explore and describe the operation of the Stack Exchange Q&A portal network. This network consists of several communities and each one is associated with a specific theme. The “Stack Overflow em Português” site, focused on computer programming, and the “Portuguese Language” site, which is dedicated to the Portuguese language for English speakers, were analyzed through participant observation. At first, the work explains which are the rules of participation for users and moderators, the quest for reputation scoring and the growth of each user in the communities. The gamification process that exists is an integral part of how user participation and involvement is sustained. The quality of the questions and answers goes through a continuous evaluation process, inseparable from the way the community is organized and reproduced. We then present a discussion about how communities are formed in these virtual spaces of public learning, and how knowledge production occurs in them. We postulate that the mechanics of operation of the Stack Exchange network can be taken as a case of legitimate peripheral participation, according to the proposition of Jean Lave and Etienne Wenger, in which the rules of the game are explicitly included within the materials of the game itself, in a sustained and continuous fashion.

Keywords: Educational Technology; Networked Public Spaces; Public Learning Communities.

⁹Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM - Uberaba-MG. Professor no UNICERP e Técnico Administrativo no IFTM.

¹⁰Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Professor no IFTM.

Introdução

Os espaços públicos em rede - ERP são lugares onde as pessoas se encontram, permitem o compartilhamento de informação e a interação. Existem vários tipos de redes sociais cada uma com seus usuários e regras de participação. As interações de indivíduos nesses espaços são espontâneas, de acordo com as demandas das subjetividades, das necessidades e das identidades de cada um.

O que nos chama a atenção na rede de sites de perguntas e respostas Stack Exchange - SE é a formação de comunidade e a produção colaborativa de conhecimento. Uma comunidade não pode existir no transitório (TURKLE, 1999). Os sites SE não são como os *chat-rooms* que são transitórios e caracterizados por um vaivém que não deixam rastro.

Para muitos usuários a participação nesses sites é efetiva e perdura por anos. Cada um tem a sua reputação junto à comunidade. Assim, podemos esperar o melhor de um usuário que tem milhares de pontos e medalhas, conquistados ao longo de anos de participação ativa em uma determinada comunidade da rede, por exemplo. Embora exista a hierarquização, os usuários mais novos e com pouca reputação não são menos importantes, pois o que importa é a produção de boas perguntas e repostas. São elas que recebem os votos, positivos ou negativos.

Toda a estrutura de gamificação e conquista de privilégios favorece a motivação, mas ela está também na cooperação mútua em busca do conhecimento. No espírito de altruísmo em querer ajudar as pessoas e na retribuição que é dada pela comunidade através do reconhecimento.

Os moderadores fazem um trabalho voluntário de mediação. Eles têm acesso a todos os recursos do sistema e resolvem situações de conflito. Devem ser pessoas que sabem lidar com o outro, demonstrar respeito por seus colegas membros da comunidade em suas ações e palavras e exercer a moderação com certa abertura, porém firme, para manter a comunidade no rumo certo e resolver disputas e exceções incomuns.

A estrutura de funcionamento favorece a produção e exibição de conhecimento. Nos sites da rede SE é a partir das perguntas que o conteúdo é construído. Não é apenas um lugar para tirar dúvidas, mas é um lugar onde existem interações variadas, compartilhamento de informações e experiências, e compartilhamento de conhecimentos.

Trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa. O tema foi abordado por meio de observação participante das comunidades estudadas e consultas a aportes bibliográficos e documentação (*help* de funcionamento) da rede SE.

A rede de sites Stack Exchange

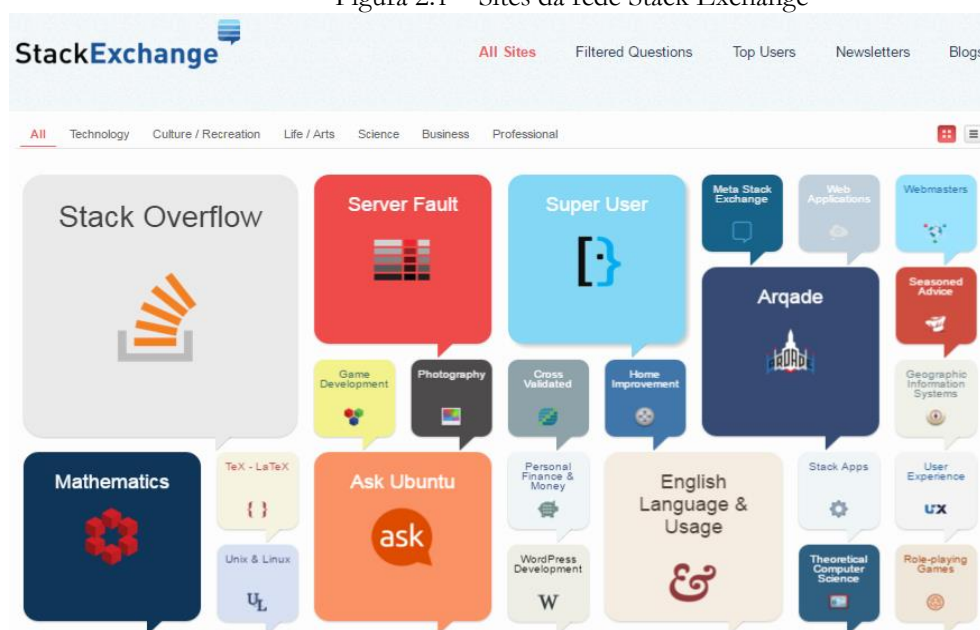
“Os grandes educadores sempre souberam que aprender não é algo que você faz apenas na sala de aula sob a supervisão de professores”. (GATES, 1995, p.231)

Trata-se de uma rede de sites de perguntas e respostas de seus usuários contendo diversos temas, para uma abordagem mais especializada, como por exemplo: negócios, tecnologia, ciência, cultura entre outros. A Stack Exchange é dividida em vários sites específicos por assunto/área de atuação.

A Figura 2.1, mostra alguns sites da SE. Podemos visualizar os sites ou escolher uma das opções por tema e verificar as perguntas e respostas sobre ele.

Alguns sites estão em destaque, como: o Stack Overflow: para programadores profissionais e entusiastas; o Server Fault: site de perguntas e respostas para administradores de sistemas e de redes; o Ask Ubuntu: para as pessoas que estudam e trabalham com o sistema operacional Ubuntu. Esses são os sites que possuem maior número de usuários e são os mais movimentados da área de Tecnologia de Informação, mas existem outros em áreas distintas como o de Língua Portuguesa (Portuguese Language - PL) que foi lançado em beta testa aberto em julho de 2015.

Figura 2.1 – Sites da rede Stack Exchange



Fonte: Stack Exchange¹¹.

O Stack Overflow é o maior site de perguntas e respostas da Stack Exchange. Foi desenvolvido e é administrado por toda a comunidade da rede Stack Exchange, de sites de perguntas e respostas. De forma participativa a comunidade está criando um banco de dados de perguntas e respostas sobre programação.

O Stack Overflow é tão importante que a empresa Stack Exchange, que mantém toda a rede Stack Exchange, passou a se chamar Stack Overflow desde setembro de 2015. Além da rede de sites a empresa possui o site Stack Overflow Careers, que é um lugar para se procurar empregos de programação, ou para se contratar programadores.

Muitos usuários têm o seu currículo profissional cadastrado no Careers. Além dos dados pessoais, formação, certificações e experiência profissional, a reputação obtida nos sites Stack Exchange consta no currículo. E é a reputação talvez o maior destaque que a empresa Stack Overflow usa para indicar bons profissionais às empresas contratantes. Uma boa pontuação nesses sites é proveniente de um bom profissional, pois não é fácil conquistá-la. No currículo do usuário *Math*, por exemplo, destacam-se as pontuações que ele possui, sendo elas: Stack Overflow em Português = 16477 pontos, Stack Overflow = 1892 pontos e Super User = 240 pontos. Dados obtidos no site (<https://stackoverflow.com/cv/matheuscs>) em 22 abr. 2015.

¹¹Disponível em: <<http://stackexchange.com/>>. Acesso em: 6 nov. 2015 às 20h32min

Stack Overflow Careers é uma das fontes de renda que mantém financeiramente a empresa Stack Overflow. Não há cobrança para quem coloca seu currículo lá, pois a renda vem das empresas que usam esse serviço para contratar bons programadores.

Além da versão principal do Stack Overflow em inglês, existem outros sites como o Stack Overflow Português - SOpt e o Stack Overflow em Espanhol, também para programadores, com perguntas e respostas nessas línguas.

É a própria comunidade do SOpt que traduz as funcionalidades do site de inglês para português. Isso ocorre também com o Portuguese Language. Esses são os sites que acompanhamos de perto.

Nesses ambientes as perguntas são feitas e respondidas de forma direta. As perguntas e respostas recebem votos e as melhores respostas são mostradas em primeiro lugar, portanto, sempre são fáceis de serem encontradas. A pessoa que perguntou pode marcar uma resposta como "aceita". A aceitação não significa que seja a melhor resposta, apenas que foi útil para a pessoa que perguntou (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015a).

Podemos obter respostas para questões práticas do dia a dia. Um problema real, que se enfrenta no trabalho ou algo que se está tentando fazer, poderá ser detalhado e inserido no sistema, para que soluções sejam propostas. São utilizadas *tags* que ajudam a organizar perguntas por assunto, por isso fica fácil localiza-las. Todos os sites da rede Stack Exchange possuem uma estrutura de funcionalidades padrão que é muito intuitiva. O que muda é o *design* e as cores. É diferente também a escala de pontuação para receber os privilégios, as *tags*, e é claro os usuários e moderadores. A utilização desses sites é muito simples e prática, eles são muito estáveis e rápidos.

Área 51¹²

Antes de serem lançados, os sites passam por um período na Área 51, onde o projeto é amplamente discutido e após este período, se for viável, o site é inaugurado em beta teste¹³. A Área 51 é, portanto, uma incubadora de novos sites que passam por 3 (três) fases: 1) *Follow it and help design the community!* - Durante esta fase, se alguém estiver interessado em uma proposta de site, deve clicar no botão *Follow It!* São feitas possíveis perguntas hipotéticas sobre o assunto, que não são respondidas, mas recebem votos e são comentadas. A meta é chegar a 40 perguntas sobre o tema; 2) *Commit* - Quando uma proposta entra na fase de "Compromisso", será feita uma petição para a criação do site. Os usuários interessados são convidados a "assinar" digitalmente a proposta com o seu nome completo para ajudar a garantir que o site terá uma comunidade ativa naqueles primeiros dias críticos; 3) *Beta* – É talvez a fase mais importante. O site é lançado, configurado com base de "estágio", verificando se as pessoas realmente irão usá-lo.

Mediante o exposto, nota-se que existe uma diversidade muito grande de temas na rede Stack Exchange. As propostas de novos sites são criadas por usuários e podem ou não serem lançadas. Tudo depende dos estágios de maturação que passam as propostas. Dessa forma, quando

¹²Esse nome faz analogia com a área militar secreta do Estados Unidos. Área 51 é um dos nomes atribuídos à área militar restrita no deserto de Nevada, próxima ao Groom Lake, Estados Unidos. É uma área tão secreta que o governo norte-americano só admitiu sua existência oficial em 1994 e ainda com muitas restrições. É muito provável que seja uma das bases de testes aéreos mais sigilosas. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81rea_51>. Acesso em: 15 mar. 2016.

¹³ Beta teste, é uma versão de teste de produto (geralmente software) que ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Os testes são disponibilizados para que os usuários possam identificar erros e reportar aos desenvolvedores. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vers%C3%A3o_beta>. Acesso em: 15 mar. 2016.

um site é lançado em beta teste é muito provável que faça sucesso, pois já passou por um período de discussões anteriores.

Sites Meta

Cada site da rede SE possui uma versão chamada Meta que é destinada à discussão sobre o seu o funcionamento e as suas políticas. O Stack Overflow em Português Meta, por exemplo, não possui perguntas sobre programação em si. Ele é separado para perguntas e respostas sobre o funcionamento do site e questões que envolvem a comunidade. É um espaço legítimo para que as pessoas perguntem como e porque este site funciona do jeito que funciona. O Meta é para: fazer perguntas sobre como funciona o site; fazer perguntas da comunidade; publicar *bugs*; sugerir melhorias; propor novos recursos (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015b).

Assim como nos sites normais da Stack Exchange, o Meta permite que os membros votem nas perguntas e respostas. Os votos refletem a utilidade percebida nas publicações: as perguntas e respostas bem escritas, bem fundamentadas e com boa pesquisa recebem mais atenção e mais votos a favor. As publicações com mais votos e acessadas com mais frequência podem fazer parte da seção de perguntas frequentes da comunidade, ou serem codificadas como parte das páginas de ajuda do site (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015b).

Se você é usuário de algum site da rede Stack Exchange, é também, automaticamente, usuário de sua versão Meta. Os votos recebidos no Meta não computam pontos de reputação. A pontuação exibida no Meta é a mesma do site principal, ou seja, se tenho 500 pontos no site Stack Overflow Português, essa mesma pontuação será exibida no Stack Overflow Português Meta.

Ao contrário dos sites normais da Stack Exchange, cujo objetivo não é a discussão, mas sim as perguntas e respostas diretas, o Meta convida a comunidade a discutir, debater e propor alterações no comportamento da comunidade e no funcionamento do site. Nas publicações com a *tag* recurso-solicitação, a votação indica concordância ou discordância com a alteração proposta e não apenas a qualidade ou utilidade da publicação (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015b).

Os usuários e moderadores

São os usuários básicos, usuários avançados e os moderadores que mantêm os sites de perguntas e respostas da rede Stack Exchange em pleno funcionamento. A comunidade constrói o conteúdo do site com a participação de seus integrantes, tanto com as dúvidas quanto com as respostas e comentários.

Os usuários e moderadores desses sites não precisam se identificar com foto, nome completo, etc. Alguns colocam foto e nome real e algumas informações no perfil, outros usam *nickname* e um símbolo qualquer na foto. A Figura a seguir mostra alguns usuários do SOpt.



Disponível em: Stack Overflow em Português¹⁴

Não se sabe o nome completo, CPF, RG ou telefone. E isso não importa para que tenham ótima reputação junto à comunidade. Reconhecemos os moderadores e os usuários dos sites de perguntas e resposta Stack Exchange pela sua atuação, não são pessoas virtuais, eles são pessoas reais, envolvidos e engajados nas comunidades que participam. É curioso que apesar de poder alterar o *nickname* e a figura que os identifica, observamos que quase não existe alteração nesses campos do perfil. Eles sabem que são reconhecidos pela comunidade dessa forma.

Os moderadores dos sites são diferenciados dos usuários normais pelo diamante (♦) exibido ao lado do nome de usuário. Alguns funcionários da empresa Stack Overflow como desenvolvedores ou outros que trabalham diretamente como os usuários (gerentes de comunicação), também têm diamantes ao lado do nome de usuário. (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015c).

Os moderadores são os responsáveis pelo site, eles são, na maioria dos casos, eleitos pela comunidade e realizam um trabalho voluntário de moderação. Eles têm acesso a todos os recursos do sistema e resolvem situações de conflito.

Para responder quem são os moderadores e a função deles, fizemos uma pergunta no Portuguese Language beta - Meta. Como já descrito anteriormente Meta é o local apropriado para esse tipo de perguntas.

Quem são os moderadores aqui? É claro que na lógica dos sites do Stack Exchange e de acordo com a reputação conquistada nos sites, cada um de nós age como um moderador que possui as devidas restrições e controle. Todos juntos formamos uma grande comunidade, onde nos ajudamos mutuamente. Trabalhamos por prazer, para participar do jogo. Mas quem são os moderadores de fato? Quais são as funções dos moderadores? Qualquer usuário pode ser tornar um dos moderadores?¹⁵

¹⁴ Disponível em: < <http://pt.stackoverflow.com/users> >. Acesso em: 20 de abr. de 2016 às 10h31min.

¹⁵ CAIXETA, Denis. **Who are the moderators here?** (Pergunta). Site de perguntas e respostas Portuguese Language meta da rede Stack Exchange, 2015. Disponível em: < <http://meta.portuguese.stackexchange.com/questions/152/who-are-the-moderators-here> >. Acesso em: 19 abr. 2016

A resposta foi a seguinte:

Enquanto uma resposta mais completa não aparece, a sequência é mais ou menos assim: primeiro um ou mais *Community Manager* faz a moderação do site; depois quando o site já está em pleno movimento, a empresa (ou serão os CMs?) designa moderadores pro-tempore enquanto não se convocam eleições e finalmente, depois que sai do beta público, chega o momento em que acontece a eleição de verdade pela comunidade e temos a primeira leva de Moderadores Oficiais.¹⁶

Os *Community Manager* são gerentes de comunicação, funcionários da empresa Stack Overflow, pela resposta do usuário *Sergio*♦ são eles que fazem a moderação quando o site entra em beta público. Posteriormente são designados moderadores *pro-tempores* até que o site seja graduado e saia de beta. Nessa fase são promovidas eleições para escolher os moderadores.

A Figura 2.3.2 mostra o resultado da eleição em 2015 para moderador do Stack Overflow em Português.

Figura 2.3.2- Resultado das eleições para moderadores 2015 – Site SOpt.



Fonte: Stack Overflow em Português Meta¹⁷

Os usuários *bfavaretto*♦, *utluiz*♦ e *Math*♦ foram os eleitos. Posteriormente, por conta do volume de tarefas, um novo moderador foi adicionado ao time, o usuário *Sergio*♦, quarto lugar nas eleições. Abaixo do *nickname* de cada um deles, observa-se o número alto de pontuação e de medalhas de cada um. Sem dúvida são muito ativos no site.

Os usuários confiáveis, ou seja, aqueles que chegam a mais de 20.000 pontos de reputação (isso no caso do SOpt, já que outros sites podem ter limites de pontuação diferentes, para mais ou para menos), possuem muitos privilégios e passam a ter acessos semelhantes aos dos moderadores. Esses usuários também agem como moderadores, analisando perguntas, respostas e comentários. Todos formam uma grande teia de relacionamento.

¹⁶ SERGIO♦. **Who are the moderators here?** (Reposta). Site de perguntas e respostas Portuguese Language Meta da rede Stack Exchange, 2015. Disponível em: < <http://meta.portuguese.stackexchange.com/questions/152/who-are-the-moderators-here>>. Acesso em: 19 abr. 2016

¹⁷Disponível em: < <http://meta.pt.stackoverflow.com/questions/4011/resultado-da-elei%C3%A7%C3%A3o-para-moderador-2015?lq=1>>. Acesso em: 19 abr. 2016 às 16h07min.

No entanto, podemos destacar alguns privilégios que os moderadores possuem a mais do que os usuários confiáveis.

Os moderadores ♦ têm os seguintes (super) poderes e privilégios a mais que os usuários confiáveis:

Fechar e reabrir perguntas com um voto (ou seja, sozinho).

Migrar perguntas para outros sites da rede.

Mesclar respostas de perguntas duplicadas.

Excluir e desfazer exclusão de perguntas e respostas com um voto.

Bloquear perguntas e respostas para que não possam ser editadas nem votadas.

Excluir comentários com um voto, e desfazer a exclusão dos comentários que excluiu (não podemos ressuscitar comentários excluídos pelo próprio autor).

Ver comentários excluídos.

Ver perguntas e respostas excluídas no perfil dos autores, e fazer buscas por perguntas e respostas excluídas.

Ver as sinalizações em perguntas e respostas, e quem sinalizou.

Ver as sinalizações em comentários (mas não quem sinalizou).

Enviar mensagens particulares, com cópia via email, para os usuários, em casos graves. A mensagem pode vir acompanhada de suspensão por tempo determinado.

Suspender temporariamente usuários de uma ou mais filas de análise.

Destruir conta de usuário utilizada para spam ou trolling.

Criar sinônimos de tags, aprovar sinônimos sugeridos e mesclar tags (migrar perguntas de uma tag para outra).

Além disso, temos acesso a alguns relatórios e estatísticas adicionais para auxiliar as tomadas de decisões.¹⁸

Não basta, entretanto, possuir acesso a tudo. Os moderadores devem ser pacientes e justos; liderar pelo exemplo; demonstrar respeito por seus colegas membros da comunidade em suas ações e palavras e exercer a moderação com certa abertura, porém firme, para manter a comunidade no rumo certo e resolver disputas e exceções incomuns (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015c).

A reputação dos usuários nos sites da rede Stack Exchange

Reputação é a soma dos pontos e medalhas que expressa o grau de confiança da comunidade em seus membros. Não é fácil conquistar reputação nos sites Stack Exchange, principalmente como alguns usuários que chegam a milhares de pontos. Ela é obtida através de perguntas e respostas que são apreciadas pelas pessoas que participam dos sites. Os votos nessas publicações farão com que você ganhe (ou às vezes perca) pontos.

Quanto maior for sua reputação mais privilégios ganhará. O usuário básico pode fazer perguntas, responder e sugerir edições, mas só terá acesso a outros recursos quando aumentar sua reputação que começa em 1 (um) ponto.

¹⁸BFAVARETTO♦. **Diferença de Moderador ♦ para Usuário Confiável**. (Resposta). Site de perguntas e respostas Stack Overflow Português Meta da rede Stack Exchange, 2015. Disponível em:<<http://meta.pt.stackoverflow.com/questions/3963/diferen%C3%A7a-de-moderador-para-usu%C3%A1rio-confi%C3%A1vel/3967#3967>>. Acesso em 30 out. 2015.

Além de ganhar reputação com suas perguntas e respostas, são conquistadas medalhas pela participação. É como um jogo que motiva seus jogadores a conquistar cada vez mais pontos, mais medalhas e através desses desafios o conteúdo é constituído de forma participativa e colaborativa.

Sua pontuação de reputação aumenta quando outros votam a favor de suas perguntas, respostas e edições.

Você ganha reputação quando:

a pergunta recebe votos a favor: +5

a resposta recebe votos a favor: +10

a resposta é marcada como “aceita”: +15 (+2 para quem aceitou)

uma edição sugerida é aceita: +2 (até um total de +1000 por usuário)

sua resposta recebeu uma gratificação: +quantidade total da gratificação

uma de suas respostas recebeu uma gratificação automaticamente: +1/2 da quantidade da gratificação (consulte mais detalhes sobre o funcionamento das gratificações)

bônus de associação no site: +100 em cada site (recebida no máximo uma vez por site)

Se for um usuário experiente da rede Stack Exchange com 200 ou mais pontos de reputação em pelo menos um site, você receberá um bônus inicial de reputação de +100 pontos para superar as restrições básicas de novo usuário.

Você perde reputação quando:

sua pergunta recebe votos contra: -2

sua resposta recebe votos contra: -2

you vota contra uma resposta: -1

you coloca uma gratificação em uma pergunta: -quantidade total da gratificação

uma de suas publicações recebe 6 sinalizações como spam ou ofensiva: -100

Todos os usuários começam com um ponto de reputação e a reputação nunca pode cair abaixo de 1. A aceitação de sua própria resposta não acrescenta pontos de reputação. (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015e)

Essas são as regras do jogo para todos e são aplicadas de forma automática pelo sistema. A Figura 2.4.1 mostra a tela do site Stack Overflow em Português com uma pergunta muito simples feita na *tag* “C”, sobre a linguagem de programação C, que é uma linguagem de propósito geral usada para sistemas operacionais, jogos, etc. A pergunta foi aberta e respondida no mesmo dia, como se vê a seguir. O número 2 (dois) indica que a pergunta foi aprovada por 2 (dois) usuários e 3 (três) indica a quantidade de usuários que gostaram da resposta. Para votar na pergunta ou na resposta é necessário ter pontos de reputação no site – no SOpt para votar a favor 15 pontos e para votar contra 125 pontos. O símbolo “v” (na cor verde) indica que a pergunta foi aceita por quem perguntou.

Figura 2.4.1 – Pergunta feita no Stack Overflow Português

StackExchange registrar log-in tour ajuda pesquisa

stackoverflow beta em Português Perguntas Tags Usuários Medalhas Sem resposta Faça uma pergunta

Stack Overflow em Português é um site de perguntas e respostas para programadores profissionais e entusiastas. É 100% gratuito e não requer registro. Faça o tour de 2 minutos

Aprender o ABC, em linguagem C?

Como faço nesse código, quando ele digitar uma letra lida pelo teclado com o scanf do tipo (char) ela se repetir até o Z?

```
#include <stdio.h>
#include <stdlib.h>

int main()
{
    char c;

    /*for (c= 'A'; c<='Z'; c++){
        printf("Letra = %c\n", c);
    } */
    system("pause");
    return 0;
}
```

c compilação char auto-incremento

compartilhar melhorar esta pergunta

perguntada 5 horas atrás user24857 57 # 5

comentar

1 Resposta ativas mais antigas votos

Realize o `scanf` da letra, e suprima a inicialização do contador no `for`.

```
#include <stdio.h>
#include <stdlib.h>

int main()
{
    char c;
    char limit;
    scanf("%c", &c);

    if(c >= 65 && c <= 90){
        limit = 'Z';
    }else{
        limit = 'z';
    }

    for (; c<=limit; c++){
        printf("Letra = %c\n", c);
    }
    system("pause");
    return 0;
}
```

compartilhar melhorar esta resposta editada 5 horas atrás respondida 5 horas atrás

Perguntada Hoje Acessada 42 Vezes Ativas Hoje

Blog

- Stack Exchange Podcast #64: Diverse Hiring and a Cat Named Alan Turing

What is the word for a love of ignorance, or a distaste of knowledge?

ENGLISH LANGUAGE & USAGE

Relacionado

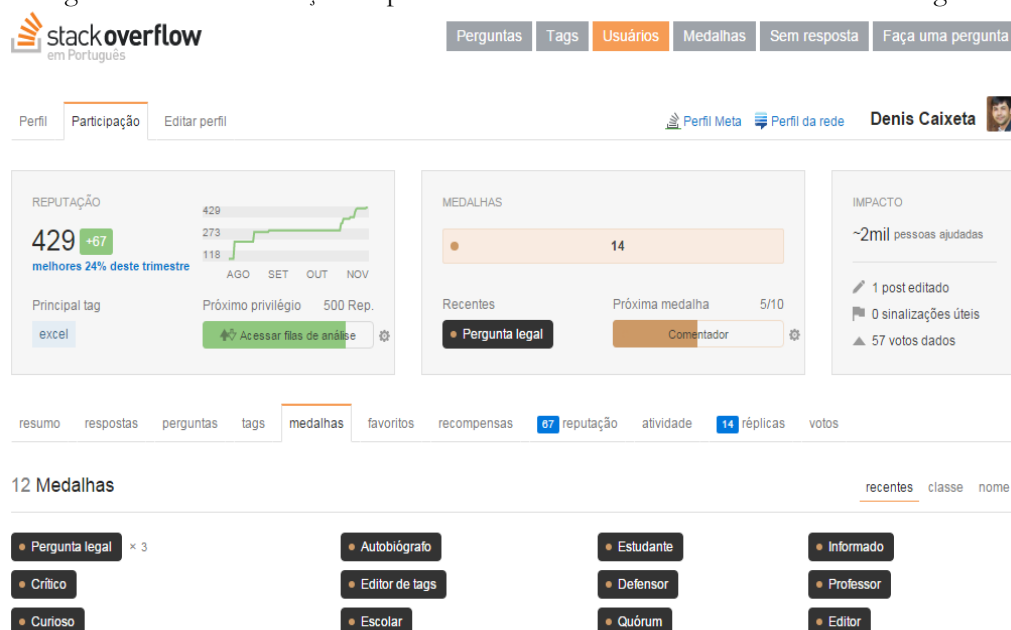
- 18 O que significa "!!" em linguagem C?
- 40 O que significa "?????" em linguagem C?
- 2 Usando Struct em exercício linguagem C
- 6 Algoritmo linguagem C - Multiplicação
- 2 Linguagem C - Números primos em vetores
- 0 Erro cópia de arquivo em linguagem C
- 2 Linguagem MQL4 (Ordens BUY e SELL)
- 11 Polimorfismo em linguagem procedural
- 2 Preencher um vetor com valores randômicos (Linguagem C)
- 2 Dúvida de ordenação - Linouaem C

Fonte: Stack Overflow em Português¹⁹

A Figura 2.4.2, mostra a tela com a reputação de um pesquisador no Stack Overflow Português em 12 de novembro de 2015, quando totalizava 429 pontos. Esses pontos foram obtidos através de 10 (dez) perguntas e 3 (três) respostas.

¹⁹ Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/questions/63701/aprender-o-abc-em-linguagem-c>>. Acesso em: 6 nov. 2015 às 10h06min

Figura 2.4.2 – Visualização de pontos e medalhas no Stack Overflow em Português



Fonte: Stack Overflow em Português²⁰

Com essa reputação existe certa liberdade no site, mas sempre há desafios para avançar mais. O próximo é chegar a 500 pontos e ter acesso às filas de revisão que contêm publicações que podem necessitar da atenção da comunidade. No site Portuguese Language beta, nessa mesma data, o mesmo pesquisador chegou a 1000 pontos e mais liberdade. Em maio/2016 chegou a 875 pontos no SOpt e 2157 no PL.

Na mesma Figura visualiza-se também as medalhas que foram obtidas pela participação no site, como Defensor: por ter votado positivamente em uma pergunta; Quórum: pelo fato da resposta que produziu ser acessada muitas vezes pela comunidade; Informado: por ter feito um *tour* no site; Professor: por ter respondido uma pergunta de forma clara e didática; Editor: por ter feito comentários e corrigido a pergunta que precisava ser aperfeiçoada.

Os sites da rede Stack Exchange como jogos

Os sites da rede Stack Exchange funcionam como jogos contínuos, que possuem fases intermináveis, com desafios a serem alcançados. É preciso chegar a 5 (cinco) pontos de reputação para participar no site Meta; com 10 pontos posso criar publicações *wiki*; com 15 pontos posso votar a favor de perguntas e respostas (para votar contra preciso de 125); com 20 pontos posso falar no bate-papo do site Meta; com 50 comentar em todos os lugares e com 75 definir gratificações, ou seja, oferecer um pouco da minha reputação como prêmio para que respondam a uma pergunta que fiz. A resposta aceita fica com o prêmio.

²⁰ Disponível em: <<http://stackoverflow.com/>>. Acesso em: 12 nov. 2015 às 10h20min.

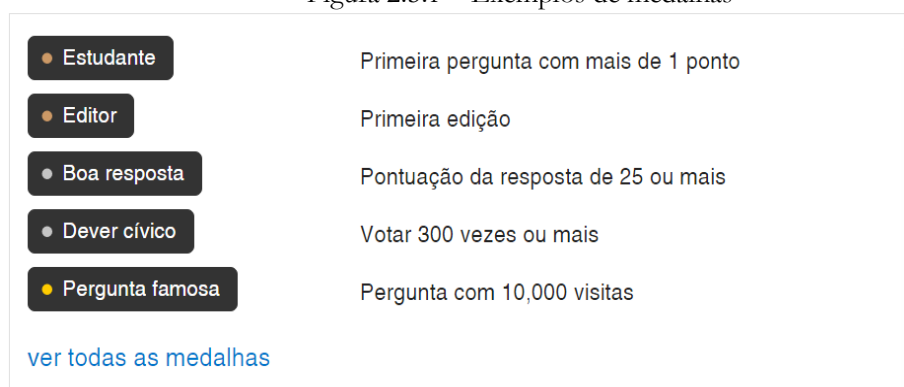
Existem privilégios de alto nível no SOpt que são difíceis de conquistar, como: 2.000 pontos para editar quaisquer perguntas ou respostas; 2.500 pontos para criar sinônimos de *tags*; 5.000 para aprovar edições do *wiki* de *tag* e 10.000 pontos para ter acesso às ferramentas do moderador (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2016b).

O site Portuguese Language beta como ainda está em beta teste possui pontuação menor para atingir esses mesmos privilégios: 1.000 pontos para editar quaisquer perguntas ou respostas; 1.250 pontos para criar sinônimos de *tags*; 1.500 para aprovar edições do *wiki* de *tag* e 2.000 pontos para ter acesso às ferramentas do moderador (PORTUGUESE LANGUAGE, 2016).

Quando o usuário alcança um novo privilégio, aparece uma mensagem na tela de pontuação mostrando a conquista. Após confirmar essa informação aparece mais um desafio em forma de gráfico de barras que vai sendo atualizado automaticamente até que se consiga atingi-lo.

Além desses benefícios por pontuações, as medalhas são conquistadas por outros critérios. Elas são reconhecimentos especiais que se ganha por participar no site. Possuem três níveis: bronze, prata e ouro. A Figura a seguir mostra alguns exemplos.

Figura 2.5.1 – Exemplos de medalhas



Fonte: Stack Overflow em Português ²¹

São os votos que a comunidade dá nas publicações que movimentam tudo no site. Por isso, eles são o motor da comunidade. Espera-se que com boas perguntas ou resposta eles venham, mas de forma consciente e sem se deixar influenciar pelo coletivo. É preciso analisar a pergunta ou resposta para votar conscientemente.

A comunidade é incentivada pelos próprios usuários e gerentes de comunicação da empresa a votar. O voto é a razão pela qual as pessoas participam. Tentando sempre surpreender os colegas com boas respostas e esperando o reconhecimento da comunidade, não somente de quem fez a pergunta. A relação entre os usuários nesses ambientes não é um-muitos, mas muitos-muitos.

Esses sites são muito interessantes, pois motivam as pessoas em aprender através de desafios e recompensas conquistados nesse jogo, o qual não se joga sozinho ou com o computador, mas em grupo. Schuytema (2011) afirma que os jogadores são atraídos pelo desafio. Por isso, gostam de jogos que testem sua capacidade de resolvê-los.

²¹Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/tour>>. Acesso em: 6 nov. 2015 às 9h20min.

O desafio em responder bem a uma pergunta ou mesmo elaborar perguntas interessantes é constante nos sites da rede Stack Exchange. Através desses desafios e das recompensas as pessoas aprendem de maneira informal, associando teoria e prática. Para Morán, (2015, p. 18):

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

Por meio da participação nos sites da Stack Exchange, observamos que neles existem os componentes de sucesso da aprendizagem descritos por Morán. A educação informal é cada vez mais inclusiva e se estende a todos os espaços sociais, principalmente aos organizacionais. Os alunos da educação formal buscam nos Espaços Públicos em Rede - ERP soluções de problemas apresentados na sala de aula.

Desde que isso seja feito de forma legítima é muito bom para o crescimento do aluno. Foi observado, por exemplo, no site Stack Overflow perguntas que se parecem muito com questões de trabalhos de disciplinas de programação ou estrutura de dados serem postadas na íntegra. Essas questões não são bem vistas pela comunidade que não tem o objetivo de resolver esse tipo de questão. Mas se, por outro lado, o aluno que também faz parte do Stack começa resolver as questões da faculdade e tem dúvidas, a comunidade ajudará, bastando ser claro na pergunta e postar também o esforço que já foi feito em busca da solução do problema.

Stack Exchange: identidade de comunidade

As pessoas sempre terão necessidade do contato humano, sempre terão vontade de discutir em torno de uma xícara de café, de ver onde o outro mora, fisicamente, com o corpo (TURKLE, 1999). No entanto, tomamos gosto pelos encontros virtuais onde, além da facilidade do encontro, existe uma multiplicidade grande de experiências.

Uma comunidade não pode existir no transitório (TURKLE, 1999). Os sites da rede Stack Exchange são lugares que possuem características de comunidade: permanência; efeitos de identidade própria; os usuários se conhecem e ajudam uns aos outros, etc. Mesmo que em muitos casos não saibamos o nome da pessoa já que o contato se dá pelo *nickname*, isso não mudará nada. Estou frequentando os sites SOpt e PL a um ano e conheço algumas pessoas das duas comunidades, os moderadores, os principais usuários, os que dão boas respostas, etc.

A cooperação nos sites SE é efetiva e cada comunidade possui sua identidade. Para Shirky (2012), cooperar é mais difícil do que compartilhar porque exige que você mude seu comportamento para sincronizar-se com outras pessoas que estão mudando o delas para sincronizarem-se com você. Enquanto no compartilhamento o grupo é basicamente um agregado de participantes, a cooperação gera identidade de grupo.

Na rede ST uma nova comunidade adquire sua identidade com o tempo, através do crescimento dos usuários e do ingresso de novos membros que adquirem experiências próprias. E também das perguntas e respostas que vão sendo criadas. Assim, os usuários e a comunidade com o tempo vão amadurecendo e construindo suas identidades.

Stack Exchange – lugar de perguntas práticas

No site Stack Overflow em Português, por exemplo, a maioria das questões são práticas. Não devem ser feitas perguntas subjetivas que requer discussão como em um fórum. “Você deve fazer apenas perguntas práticas, que admitam respostas com base em problemas reais que tiver”. (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015d)

As perguntas devem ter um escopo razoável, não devem ser extensas e abertas demais. Se você pode imaginar um livro inteiro que responda à sua pergunta, está perguntando demais. A sua motivação deve ser “eu gostaria que outros me explicassem sobre um assunto específico” e não “eu gostaria de participar de uma discussão sobre um assunto”. (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2015d)

Percebemos, principalmente no site SOpt, é que as perguntas são muito práticas, relacionadas a problemas reais que as pessoas enfrentam. Exemplo: “Estou desenvolvendo uma aplicação ASP.NET MVC com C# e preciso transformar XML de NF-e para Danfe em PDF, alguém sabe algum componente para isso?”

Os sites da rede SE nos fazem lembrar os estudos etnográficos da antropóloga Jean Lave que a levaram à concepção de uma antropologia social da cognição como teoria da prática social. Ela desenvolve, em colaboração com Etienne Wenger, a concepção de aprendizagem situada em comunidades de prática. Jean Lave explicita a impossibilidade de separar o empírico do teórico (LAGE, 2013, grifos nossos).

A ideia de que a aprendizagem é uma questão de participação em uma prática surge pela primeira vez no estudo empreendido por Lave sobre os alfaiates na Libéria nos anos de 1970. Ela observou como, neste contexto, **os aprendizes de alfaiate se engajavam em um modelo de aprendizagem, sem que para isto as aprendizagens fossem plenamente refletidas ou examinadas**, nem fossem reduzidas a repetições mecânicas ou a situações intencionalmente didáticas. A aprendizagem aparece aí como um elemento indissociável e inseparável de uma prática social. Lave questiona então a noção de transferência de conhecimentos, à qual contrapõe a noção de aprendizagem situada, entendida como construção de competências no engajamento em práticas sociais, em grupos sociais e contextos específicos. (LAGE, 2013, p. 6, grifos nossos)

Nos sites da rede SE as pessoas aprendem sem se dar conta disso, ou seja, de maneira irreflexiva. Os usuários que estão no centro dessas comunidades estão engajados em um processo de aprendizagem contínua. No entanto, eles não se preocupam com isso, estão ali para somar pontos de reputação e para ajudar uns aos outros e trocar experiências em busca de soluções de problemas práticos do dia a dia.

O conceito de comunidade de prática não existe por si só. É parte de uma concepção mais ampla e estrutura para pensar sobre a aprendizagem em suas dimensões sociais. (LAVE; WENGER, 1991).

A hipótese central formulada por Lave e Wenger (1991, p. 1) é que “a aprendizagem se dá de forma situada, como um processo de participação em comunidades de prática, de início como participação legítima periférica, que cresce gradualmente em engajamento e complexidade”. (LAGE, 2013, p. 6)

A participação legítima periférica seria o meio de falar de relações entre novatos e antigos membros. Como já falado anteriormente nos sites da SE essa relação entre novatos e veteranos fica muito evidente. Pode-se dizer que os usuários novatos são os que estão na periferia da comunidade e gradualmente progridem para o centro, é preciso trabalhar para entender como funciona a comunidade e assim conquistar pontos e privilégios no site. Para se tornar um usuário confiável é preciso somar 20.000 pontos de reputação, o que é muito difícil e demanda tempo. São poucos usuários que conseguem atingir este número de pontos, todavia participando do site durante meses ou anos é possível alcançar tal patamar.

Para Lage(2013, p 7) “à medida que um indivíduo progride em uma comunidade de prática, as aprendizagens acontecem e o indivíduo se constrói. A aprendizagem envolve construção de identidades, concebidas como relações dinâmicas de longo prazo entre pessoas, seu lugar e participação em comunidades de práticas.”

Segundo Lave (1988, *apud* LAGE, 2013) “as pessoas só têm problemas se tiverem uma forma de solucioná-los – um sentimento de que há uma resposta e um processo para reuni-los”. Para ela os problemas (na prática) são dilemas a serem dirimidos, e raramente problemas a serem solucionados.

As perguntas e respostas dos sites SE são feitas à partir de problemas individuais do dia a dia de seus participantes, contudo é através dessas dúvidas que o site vai contruindo um repositório de conhecimento muito completo. É fácil encontrar a resposta para uma dúvida sobre programação no site SOpt, mas se ela não existir pode-se perguntar que a comunidade ajudará.

A produção e exibição de conhecimentos nos sites Stack Exchange

A rede de sites Stack Exchange - SE é diferente do *Yahoo.Answers*, *Quora* ou de outros sites de perguntas e resposta que existem na internet. Não somente pela infraestrutura tecnológica dos sites que na Stack é muito superior e não existe aquela poluição visual que existem em outros sites, mas principalmente pelo que acontece com a comunidade.

Primeiro porque cada site Stack trata de um tema específico como já vimos anteriormente. O SOpt, por exemplo, trata somente de programação de computadores. Para cada comunidade existe uma versão Meta para discussões sobre o funcionamento e aperfeiçoamento do próprio site. A lógica de funcionamento dos sites como os jogos (gamificação), o sistema de pontos e medalhas motivam muito os usuários a participarem, principalmente os que estão iniciando. A possibilidade de qualquer usuário agir como moderador. Os privilégios vão sendo alcançados à medida que cresce a sua reputação no site e novas possibilidades aparecem. As edições colaborativas e comentários que ajudam no aperfeiçoamento das perguntas ou repostas.

Enquanto na rede SE cada site trata de um tema específico, o *Yahoo* respostas é um único site de perguntas e respostas de vários assuntos, como: animais de estimação; artes e humanidades; beleza e estilo; carros e transportes; casa e jardim; ciências sociais; ciências e matemática; comidas e bebidas; computadores e internet, etc. Trata-se de um portal de perguntas e respostas muito simples, onde não existe o aperfeiçoamento das perguntas ou repostas da forma que existe nos sites Stack.

O que observamos e que vamos discorrer um pouco nesse tópico é que nos sites da rede SE a produção e exibição de conhecimento são muito ricas. Com o aperfeiçoamento da pergunta ou resposta ela passa a pertencer à comunidade, não mais ao usuário. Aliás, antes mesmo de perguntar já começo a me questionar como a comunidade irá reagir e se a pergunta realmente trata-se de algo relevante. Não me arisco a fazer qualquer pergunta sem antes refletir ou mesmo

pesquisar sobre o assunto, pois sei que a reação da comunidade pode ser muito negativa se o conteúdo publicado for ruim. As respostas não são opinativas, mas baseadas em pesquisas e experiência práticas e concretas dos usuários. Existem respostas que são textos muito completos que discorrem com detalhes sobre a questão ou até mesmo dão um novo sentido às perguntas. A lógica de funcionamento desses sites induz ao aperfeiçoamento constante da pergunta e resposta através da Inteligência Coletiva (Pierre Lévy) que é instituída nessas comunidades.

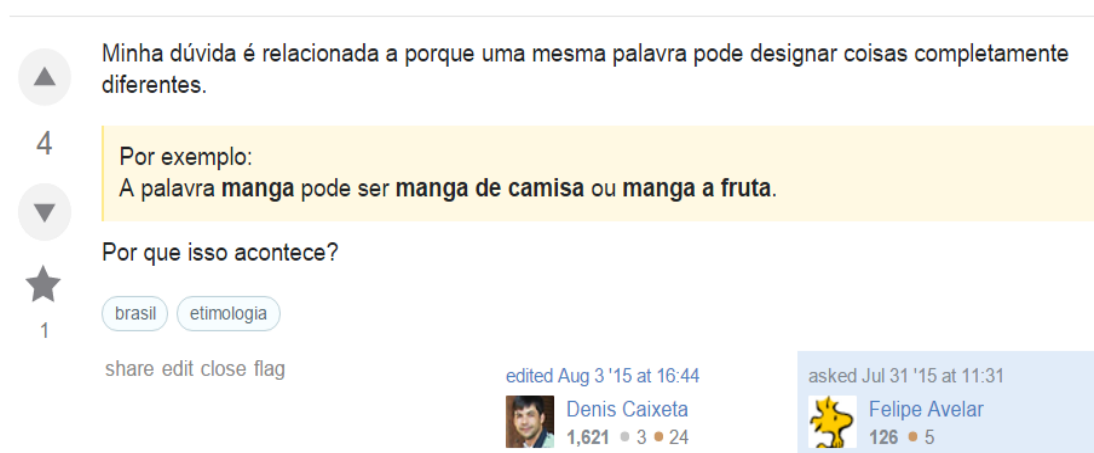
O conteúdo dos sites da rede SE, não é construído da mesma forma que as enciclopédias virtuais, onde existe um verbete organizado e busca-se responder todas as questões sobre esse assunto. Se o assunto é “Linguagem de programação Java”, por exemplo, as enciclopédias têm como objetivo criar um artigo de forma colaborativa para discorrer com detalhes sobre esse assunto.

É a partir das perguntas que o conteúdo é construído. O site Stack Overflow em Português que é relativamente novo, pois tem pouco mais de 2 (dois) anos, possui comunidade de 16.199 usuários, sendo 754 usuários ativos, está atualmente com 41.697 perguntas, 8.681 sem respostas. Já o site Stack Overflow em inglês possui comunidade de milhares de usuários ativos e tem 11.488.132 perguntas cadastradas, sendo 3.118.485 sem repostas. Dados obtidos nos sites Área 51, Stack Overflow em Português Meta e Stack Overflow Meta em 18 de abril de 2016. A quantidade de informações relevantes sobre programação de computadores que existem nesses sites constitui um repositório de alta qualidade. Mesmos aqueles que não são usuários consultam essas informações através de pesquisa pelo Google.

Existem perguntas muito bem elaboradas e complexas que tratam de assuntos práticos, mas até perguntas simples podem ter respostas surpreendentes. Na Figura 3.1 visualiza-se uma pergunta, aparentemente simples e sem muita importância.

Figura 3.1 – Pergunta feita no site Portuguese Language beta

Por que algumas palavras têm múltiplos significados?



Minha dúvida é relacionada a porque uma mesma palavra pode designar coisas completamente diferentes.

4

Por exemplo:
A palavra **manga** pode ser **manga de camisa** ou **manga a fruta**.

Por que isso acontece?

brasil etimologia

1

share edit close flag

edited Aug 3 '15 at 16:44
Denis Caixeta
1,621 ● 3 ● 24

asked Jul 31 '15 at 11:31
Felipe Avelar
126 ● 5

Fonte: Stack Overflow em Português²²

²²Disponível em: <<http://portuguese.stackexchange.com/questions/669/por-que-algumas-palavras-t%C3%AAm-m%C3%BAltiplos-significados>>. Acesso em: 02/02/2016 às 8h40min

Porém a resposta a essa questão foi surpreendente. Ela recebeu 9 (nove) votos positivos da comunidade, além de elogios que foram feitos através de comentários. A seguir a resposta:

Esse é o tipo de pergunta que revela o quanto a linguagem é um objeto enigmático, que não se entrega facilmente ao entendimento. Essa é, aliás, uma das razões pelas quais *palavra* não é um termo tão simples de definir.

Pra começar, uma palavra não é uma unidade de significado, por incrível que pareça, mas uma unidade de *expressão*, isso significa que, só de dizê-la, não se pode saber necessariamente o que quer dizer, e também que a mesma unidade de expressão pode facilmente assumir significados diferentes, dependendo do seu uso, ou seja, do contexto. Há, na verdade, uma infinidade de maneiras pelas quais a mesma expressão pode assumir conteúdos diferentes. A ideia de que há figuras de linguagem, como por exemplo, a metáfora e a metonímia, é uma tentativa de explicar como isso acontece, mas a variação linguística é algo ainda um tanto misterioso.

O exemplo que você dá, entretanto, não é o da divergência do sentido, mas da convergência do significante, que é uma mera coincidência. Diga-se de passagem, que essas coincidências não são necessariamente indesejáveis, elas estão entre os fenômenos que dão à língua a sua graça, a sua poesia.

Enfim, as suas duas "mangas" são palavras importadas de outras línguas, que eram diferentes, mas acabaram convergindo para o mesmo som e a mesma grafia. Nesse caso, o dicionário explica, pela via da etimologia.²³

A resposta valorizou a pergunta, mas não existiria a resposta sem a pergunta. O que temos nesses sites é uma liberdade muito grande de perguntar o que quiser, aproveitando a imaginação e as experiências dos membros da comunidade.

Entretanto, os usuários que fazem perguntas de baixa qualidade são bloqueados. Existem filtros automáticos para vetar questões de contas que tenham contribuído com muitas questões de baixa qualidade anteriormente. Esses filtros ajudam a manter a alta qualidade dos sites. A fórmula exata para os vetos não é divulgada, mas os usuários são vetados apenas se tiverem um número significativo de publicações com votos contra, sem votos ou excluídas. Uma ou duas publicações ruins não provocarão o bloqueio de uso do site (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2016b).

As perguntas descontextualizadas e de baixa qualidade, mesmo que tenham respostas, podem ser removidas a critério da comunidade ou dos moderadores. O *post* a seguir discorre sobre isso.

As perguntas que forem extremamente descontextualizadas, ou de qualidade muito baixa, podem ser removidas a critério da comunidade e dos moderadores. Com o tempo, as perguntas encerradas que não forem úteis com pontos de sinalização para outras perguntas também podem ser removidas, bem como as perguntas que não tiverem atividade significativa por um período muito longo após serem feitas. Se desejar melhorar uma pergunta para evitar que seja excluída, clique no botão editar embaixo dela. Consulte Como perguntar para obter mais dicas sobre como melhorar as perguntas. Os usuários podem excluir suas próprias perguntas se a pergunta: não tiver respostas; tiver só uma resposta, mas essa resposta não tiver votos a favor (STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS, 2016f).

²³LEMONS, André Souza. **Por que algumas palavras têm múltiplos significados?** (Resposta). Site de perguntas e respostas Portuguese Language da rede Stack Exchange, 2015. Disponível em: <<http://portuguese.stackexchange.com/questions/669/por-que-algumas-palavras-t%C3%AAm-m%C3%BAltiplos-significados>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

A edição de perguntas ou respostas pode revitalizá-las. Não somente perguntas ou respostas ruins são editadas, mas as boas perguntas ou respostas também podem se tornar ainda melhores. Pode perceber que a edição revitaliza a pergunta ou respostas. Foi feito um teste de edição de perguntas que não recebiam votos a algum tempo e elas voltaram a receber votos positivos novamente, pois com a edição elas tornaram a aparecer na tela inicial do site.

As perguntas de baixa qualidade não são mostradas na página principal. Se uma pergunta qualquer tem – 4 (quatro) votos no site principal ou – 8 (oito) no meta, não é mostrada na página principal. Aparentemente, esse é o padrão da rede SE e pode ser configurado para cada site. Sendo assim, uma das funções do voto negativo é remover o destaque de um *post* que tem problemas graves.²⁴

No entanto, algumas perguntas aparentemente ruins e com votos negativos podem ser editadas para corrigir falhas e ter os votos negativos revertidos. Pode ser que seja algo relevante, mas não está sendo perguntado como deveria ou faltam informações importantes. Os comentários da comunidade ajudam a resolver esse tipo de problema. Quando encontramos uma pergunta que parece "simples demais", podemos falar com o autor para esclarecer de forma mais específica e contextualizada sua dúvida. Assim, quando a "dúvida verdadeira" aparece nos comentários, é importante editar a pergunta.²⁵

As perguntas de boa qualidade, por outro lado, recebem muitos votos positivos da comunidade. O usuário que a criou e também o que respondeu continuam recebendo os pontos de reputação. Existem perguntas, por exemplo, que foram criadas há muito tempo e continuam recebendo votos, pois ajudaram a comunidade na solução de alguns problemas que são recorrentes em desenvolvimento de software.

A pergunta “Como fazer *hash* de senhas de forma segura?” do site SOpt é a que possuía a maior votação desse site em 09 de abril de 2016 às 8h30min, estando com 174 votos e 6 (seis) respostas; 83 usuários a marcaram como favorita e a resposta principal possuía 177 votos. A Figura 4.2 mostra essa pergunta.

²⁴ BRASOFILO. **Votos negativos deveriam ter custo mais alto?** (Resposta). Site de perguntas e respostas Stack Overflow Português Meta da rede Stack Exchange, 2016. Disponível em: <<http://meta.pt.stackoverflow.com/questions/4857/votos-negativos-deveriam-ter-custo-mais-alto>>. Acesso em: 18 abr. 2016

²⁵ DAN GETZ, **Sobre questões superficiais.** (Resposta). Site de perguntas e respostas Portuguese Language da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://meta.portuguese.stackexchange.com/questions/22/sobre-quest%C3%B5es-superficiais>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

Figura 3.2 – Principal pergunta do site SOpt
Como fazer hash de senhas de forma segura?

▲ Se eu fizer o *hash* de senhas antes de armazená-las em meu banco de dados, é suficiente para evitar que elas sejam recuperadas por alguém?

174

▼ Estou falando apenas da recuperação diretamente do banco de dados, e não qualquer outro tipo de ataque, como *força bruta* na página de login da aplicação, *keylogger* no cliente e *criptoanálise rubberhose*. Qualquer forma de *hash* não vai impedir esses ataques.


★ 83 Tenho preocupação em dificultar ou até impossibilitar a obtenção das senhas originais caso o BD seja comprometido. Como dar maior garantia de segurança neste aspecto?

Quais preocupações adicionais evitariam o acesso às senhas? Existem formas melhores de fazer esse *hash*?

hash segurança senhas criptografia

compartilhar editar sinalizar

perguntada 24/01/14 às 19:52

 bigown
112mil ● 16 ● 226 ● 416

Fonte: Stack Overflow em Português²⁶

Trata-se de uma pergunta prática sobre segurança de informações. Essas funções do tipo *hash* são funções de dispersão criptográfica. Como diz o autor da pergunta, *bigown*, a preocupação dele é a de evitar acesso a senhas. O que foi uma dúvida de um programador, usuário ativo do *site*, parece ter ajudado muitos outros pela votação expressiva que recebeu a pergunta e posteriormente as respostas. Essa pergunta foi a primeira do *site* a receber 100 votos positivos e ganhar medalha de ouro, conforme comentário sobre a pergunta de um usuário “Parabéns pela medalha de ouro ‘Ótima pergunta’ dos 100 votos a favor, a primeira do *site*.”

Somente com essa pergunta o usuário *bigown* somou: 174(votos) x 5 (cinco pontos por voto) = 870, mais 2 (dois) pontos por aceitar a pergunta e menos -100 pontos que foram oferecidos como prêmio totalizou 772 pontos de reputação. O usuário *Bacco* foi quem teve a resposta aceita e também quem recebeu a maior quantidade de votos na sua resposta somando: 177(votos) x 10 (pontos por voto) = 1.770, mais 15 por ter a resposta aceita e mais 100 pontos que foram oferecidos como prêmio para responder a questão, ou seja, 1770 + 100 + 15 = 1.885 pontos de reputação. Isso não é fácil, pois segundo informações do *site* Área 51, dos 754 usuários ativos no *site* SOpt somente 85 possuem mais de 2.000 pontos. Somar pontos de reputação com pergunta e respostas de qualidades nos *sites* da rede Stack Exchange não é tarefa fácil.

A Figura 3.2 mostra apenas a pergunta. Para visualizar as respostas deve-se acessar o *site* (<http://pt.stackoverflow.com/questions/2402/como-fazer-hash-de-senhas-de-forma-segura>), pois são 6 (seis) respostas e algumas são extensas para serem expostas na íntegra. O que observamos é que são respostas muito completas e que discorrem sobre teoria e prática, abordando a questão com detalhes e mostrando links de referência sobre o assunto. Qualquer pessoa que tiver dúvidas sobre esse assunto específico e estiver fazendo uma pesquisa no Google, por exemplo, encontrará nessa pergunta e nas suas respostas uma boa explicação sobre o assunto e provavelmente a solução para seu problema.

²⁶Disponível em: < <http://pt.stackoverflow.com/questions/2402/como-fazer-hash-de-senhas-de-forma-segura> >. Acesso em: 09/04/2016 às 8h41min

Para reforçar essa ideia podemos destacar o site Stack Overflow (versão principal em inglês), como a comunidade é muito maior, existem perguntas com muito mais votos, como a pergunta “*Why is processing a sorted array faster than an unsorted array?*”, disponível em: <<http://stackoverflow.com/questions/11227809/why-is-processing-a-sorted-array-faster-than-an-unsorted-array>>, por exemplo, que possuía em 09 de abril de 2016 às 10 h. e 10 min. um total de 14.177 votos, 13 respostas, sendo que a principal resposta tinha 19.753 votos. Somente com essa resposta o usuário faturou 197.530 pontos mais 15 pela aceitação da resposta, ou seja, 197.545 (cento e noventa e sete mil e quinhentos e quarenta e cinco) pontos.

Essas perguntas e respostas possuem um conteúdo muito rico sobre o assunto perguntado. Com a quantidade expressiva de votos e participação da comunidade no aperfeiçoamento da pergunta/resposta ao longo do tempo. Elas já não são mais “propriedade” de seus usuários, mas da comunidade. Aliás, quando fazemos a pergunta já começamos a pensar dessa forma.

Existem regras que previnem a destruição de conteúdo útil à comunidade. Não é possível excluir uma pergunta que já recebeu voto positivo ou que foi aceita por quem perguntou. Para testar tentei excluir essa mesma e apareceu a seguinte mensagem: “Excluir esta pergunta respondida? Não recomendamos excluir perguntas com respostas porque priva futuros leitores deste conhecimento. Exclusão repetida de perguntas respondidas pode resultar no bloqueio da sua conta para perguntas. Tem certeza de que deseja excluir? Pelo visto num primeiro momento o sistema deixa, pois apareceu o botão “Excluir pergunta”. Isso deve ser avaliado por algum moderador que não irá permitir a efetivação da ação. Além disso, a penalidade para o usuário que exclui esse tipo de pergunta é alta, pois pode ter a conta bloqueada.

As edições e comentários ajudam no aprimoramento das perguntas e respostas. É assim que funciona com usuários novos e também com usuários veteranos. Um comentário pode ser muito útil para que o autor da pergunta possa melhorá-la.

Os comentários são observações temporárias do tipo “post-it” deixadas em uma pergunta ou resposta. Eles podem receber votos a favor (mas não votos contra) e ser sinalizados, mas não geram reputação. Não há um histórico de revisões e, quando os comentários são excluídos, eles deixam de ser exibidos definitivamente. Observe que você sempre pode comentar suas próprias publicações, assim como qualquer parte de suas perguntas. No entanto, comentar as publicações de outras pessoas é um privilégio (STACK OVERFLOW PORTUGUÊS, 2016d).

Para comentar são necessários 50 (cinquenta) pontos de reputação. Os comentários são muito úteis para solicitar esclarecimentos ao autor sobre a pergunta ou resposta; ajudar o autor através de críticas construtivas a melhorar a publicação; postar informações relevantes como um link a uma pergunta relacionada, etc. Não se deve usar esse recurso para fazer elogios, críticas destrutivas ou responder às questões. Não é um espaço para *chat*, mas existem perguntas ou resposta que possuem comentários de vários usuários concordando ou discordando em opiniões. Isso ajuda a solucionar alguns problemas na questão ou resposta. Os comentários podem receber votos a favor que não computam pontos, mas valorizam os bons *post*.

Além dos comentários a edição é um recurso muito útil para melhorar o conteúdo do site.

Editar é importante para manter as perguntas e respostas claras, relevantes e atualizadas. Se não se sente confortável com a ideia de que suas contribuições sejam editadas de modo colaborativo por outros usuários confiáveis, este site não é para você. Quando devo editar publicações? A qualquer momento que você observar uma publicação que precise de melhoria e tiver a intenção de sugerir uma edição, será bem-vindo. O autor original de uma pergunta ou resposta sempre poderá editar sua própria publicação, independente do nível de reputação. É esperado que as edições sejam substanciais e que deixem a publicação melhor do que foi encontrada. Os motivos mais comuns para fazer edições são: corrigir erros de gramática e ortografia; esclarecer o significado da publicação (sem alterar esse significado); incluir outras informações encontradas apenas nos comentários, de modo que todas as informações relevantes para a publicação estejam contidas em um único lugar; corrigir erros menores ou adicionar atualizações com o tempo; adicionar hyperlinks ou recursos relacionados (STACK OVERFLOW PORTUGUÊS, 2016e).

As edições poderão ser feitas por usuários que tenham esse privilégio. Existe um privilégio do tipo moderação que é atingido com 2.000 no site SOpt em que o usuário pode editar sem passar por fila de aprovação. Essa pontuação é variável por site, no PL a pontuação para ter esse mesmo privilégio é 1.000 pontos.

O que significa editar perguntas e respostas? Acreditamos no poder de edição da comunidade. Isso significa que, ao obter reputação suficiente, você poderá editar qualquer coisa no sistema sem que sua edição passe por uma revisão. Não só suas próprias publicações, mas as publicações de qualquer pessoa! Quando devo editar publicações? A qualquer momento em que você achar que pode melhorar uma publicação e estiver disposto a fazê-lo. As edições são bem-vindas! Algumas razões comuns para editar são: corrigir erros de gramática ou ortografia; esclarecer o significado de uma publicação sem alterá-la; corrigir pequenos erros ou adicionar/atualizar informações em publicações mais antigas; adicionar recursos relacionados ou links. Tente tornar a publicação significativamente melhor ao editá-la, e não apenas alterar uma única letra. Não estimulamos as edições mínimas e triviais (STACK OVERFLOW PORTUGUÊS, 2016a).

Como descrito no *help* do próprio site as edições de perguntas ou respostas são um poder que a comunidade possui e que leva ao aperfeiçoamento do conteúdo. Existe, entretanto, um controle para que isso seja feito de forma organizada. Quando o usuário não possui o privilégio para editar, a edição será colocada em uma fila de análise e pode ou não ser aprovada. Todas as edições ficam gravadas e tudo que foi alterado fica em destaque. É fácil identificar as alterações que foram feitas.

Os usuários da rede SE devem ter essa consciência e aceitar que suas publicações podem ser editadas, pois todo conteúdo é construído de modo colaborativo. Editar é útil para corrigir erros de ortografia ou deixar as perguntas ou respostas mais claras, sem alterar o sentido original é claro.

Um exemplo são os comentários ilustrados na Figura 3.3 que foram úteis para o aperfeiçoamento de uma resposta.

Figura 3.3 – Comentários sobre uma pergunta no SOpt

-
- 2 @JJoao é possível que tenhas tido uma intenção com a resposta, e que a comunidade não compreendeu. Se quiseres [editar](#) e melhorar é bem-vindo. Se não vou apagar e assim retornam os pontos negativos que ela gerou. – [Sergio](#) ♦ 14 horas atrás ✎
-
- 1 ▲ Creio que a edição só piorou, você não deve prestar esclarecimento a quem te votou -1, e sim focar apenas em responder ao problema da pergunta. O site funciona no estilo "Perguntou? Respondeu!", diferente de um fórum, onde se costuma debater através de respostas. Aqui este campo se chama comentários, **o campo de resposta, é somente para respostas, nada mais, nada menos.** – [Diego F](#) 14 horas atrás
- @JJoao o meu comentário foi no sentido de respeitar a resposta e não remover se não fôr a tua vontade. Vou respeitar. Vi também que editaste a resposta, obrigado. Se tiveres paciência/tempo para explicar o teu código ao AP seria excelente. – [Sergio](#) ♦ 14 horas atrás
-
- 1 @JJoao ótimo! +1 . "AP" quer dizer "*Autor da Pergunta*" – [Sergio](#) ♦ 3 horas atrás
-
- 1 com a explicação já melhorou bastante, esse é o espírito. – [pmargreff](#) 1 hora atrás
-

Fonte: Stack Overflow em Português²⁷

Destaca-se o comentário do usuário *Diego F* Ele diz que a edição só piorou, pois o usuário se preocupou mais em prestar esclarecimento a quem deu voto negativo do que melhorar a resposta.

E também o comentário do usuário *pmargreff*: “com a explicação já melhorou bastante, esse é o espírito”. É bem conveniente, pois é realmente assim, através da cooperação, que o conteúdo do site se aperfeiçoa a cada dia.

Enfim, foram descritas até aqui algumas das experiências e observações feitas durante o período de participação nas comunidades virtuais de aprendizagem da rede Stack Exchange.

Considerações finais

Constatamos que as comunidades estudadas foram criadas não apenas como um lugar para a solução de dúvidas, mas também compreendem um repositório de referência de conhecimentos muito mais amplo. A forma como os usuários tratam o conteúdo nesses sites integra processos de identificação e inclusão. Embora não seja tratada como verdade absoluta (o que é uma vantagem) cada resultado mais ou menos permanente a que se chega tem valor social evidente. Ele aparece através das perguntas e respostas, que são o centro dos processos argumentativos que se dão através dos votos e dos comentários que se seguem, além de outros dispositivos de moderação explícita ou implícita. Isso leva ao aperfeiçoamento das publicações e ao amadurecimento dos usuários que desenvolvem senso crítico e reflexivo de forma processual e integrada.

As comunidades públicas de aprendizagem da rede Stack Exchange têm inegavelmente eficácia pedagógica, e se aproximam, propositalmente ou não, da concepção de participação periférica legitimada, estudada por Lave e Wenger. A criação de conhecimento se dá não de forma

²⁷ Disponível em: < <http://pt.stackoverflow.com/questions/123013/o-que-est%C3%A1-errado-com-o-c%C3%B3digo-em-c> >. Acesso em: 19 abr. 2016 às 8h22min

binária como “aprender com quem sabe algo que não se sabe”, mas a ideia de “aprender o que já se está fazendo” implica que há sempre mais de uma relação em jogo entre o conhecer e o fazer.

Esse trabalho mostra aos professores e demais profissionais da educação o que está acontecendo nos espaços públicos em rede, mais especificamente nas comunidades SE. Tentar implantar isso na educação convencional (presencial ou a distância) não vai funcionar da mesma forma (talvez nem seja o caso), pois o que acontece de diferente não está na ferramenta em si, mas no ambiente e nas pessoas. Todavia é proveitoso conhecer essas ferramentas que estão sendo utilizadas pelos alunos fora da sala de aula. É mais um recurso que pode permitir que o que acontece na sala de aula tradicional se inverta, e passe a ser um lugar para onde os alunos tragam a sua participação e o seu engajamento, que pode ocorrer em todos os níveis.

Referências

- GATES, Bill. **A estrada do futuro**. Tradução Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LAVE, Jean. WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAGE, Ana Lúcia. **Cognição social e aprendizagem situada, relacional e processual**. In: FARTES, CARIA & LOPES (Org.). **Saber e Formação no Trabalho Profissional Relacional**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2013. v. 1, p. 177-290. Disponível em: <https://www.academia.edu/4266839/COGNI%C3%87%C3%83O_SOCIAL_E_APRENDIZAGEM_SITUADA_RELACIONAL_E_PROCESSUAL>. Acesso em: 25 mar. 2016
- LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- MORÁN, J.M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. II] Carlos Alberto de Souza; Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.
- PORTUGUESE LANGUAGE. **Help Center > Privileges**. Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow Meta da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://portuguese.stackexchange.com/help/privileges?tab=all>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- SCHUYTEMA, Paul. **Design de games: uma abordagem prática**. Tradução: Cláudia Mello Belhassof. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- SHIRKY, Clay. **Lá vem todo mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.
- STACK OVERFLOW EM PORTUGUÊS. **Bem-vindo ao Stack Overflow em Português**. Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow Meta da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/tour>>. Acesso em: 23 out 2015a.
- _____. **O que é o "meta"? Como ele funciona?** Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow Meta da rede Stack Exchange Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/help/whats-meta>>. Acesso em: 23 out 2015b.
- _____. **Quem são os moderadores do site e o que fazem?** Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow Meta da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/help/site-moderators>>. Acesso em: 30 out 2015c.
- _____. **Que tipos de perguntas devo evitar de fazer?** Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow Meta da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/help/dont-ask>>. Acesso em: 6 nov 2015d.
- _____. **Editar Perguntas E Respostas**. Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow Meta da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/help/privileges/edit>> Acesso em: 12 abr. 2016a.
- _____. **Central de ajuda > Privilégios**. Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow Meta da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/help/privileges?tab=all>>. Acesso em: 14 abr. 2016b.

_____. **Comentar Em Todos Os Lugares.** Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/help/privileges/comment>>. Acesso em: 18 abr. 2016d.

_____. **Por que as pessoas podem editar minhas publicações? Como funciona a edição?** Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/help/editing>>. Acesso em: 18 abr. 2016e.

_____. **Por que e como algumas perguntas são excluídas?** Central de ajuda do Site de perguntas e respostas Stack Overflow da rede Stack Exchange. Disponível em: <<http://pt.stackoverflow.com/help/deleted-questions>>. Acesso em: 22 abr. 2016f.

TURKLE, Sherry. Fronteiras do real e do virtual. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre n. 11, semestral, dez. 1999. Entrevista concedida a Frederico Casalengo. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3057/2335>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

Enviado: 31/08/2020

Avaliado: 15/10/2020

DISCUSSÕES, METODOLOGIAS E IDIOMAS NA REVISTA DELTA: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES ENTRE 2015 e 2019

Douglas Ribeiro de Moura²⁸

Resumo

Inspirado no mapeamento das publicações em Linguística Aplicada no Brasil realizado por Menezes, Silva e Gomes (2009), o presente estudo buscou apresentar um panorama dos artigos aceitos pela revista Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA), entre 2015 e 2019, no que corresponde às áreas de conhecimento, às abordagens metodológicas aos idiomas. Tendo por base os volumes disponibilizados no *site* do próprio periódico, o trabalho investigou as 219 publicações integrantes do *corpus* e identificou o foco na área de Linguística Aplicada, a tendência à utilização de métodos qualitativos e a prevalência de publicações em língua portuguesa.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada; Linguística Teórica; Letras.

Abstract

Inspired by mapping the work of Menezes, Silva, and Gomes (2009) about Applied Linguistics in Brazil, this study intended to present a broad overlook of the papers accepted by the Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA) journal. The analysis inspected the studies published between 2015 and 2019, considering their fields of knowledge, methodology, and language of choice. The present work examined a *corpus* of 219 publications, available at the journal's website. Results identified Applied Linguistics as a focal point, prevalence in qualitative methods, and the Portuguese language as most predominant.

Keywords: Applied Linguistics; Theoretical Linguistics; Languages.

Introdução

Exigência do âmbito acadêmico, a produtividade científica de qualidade é um dos indicadores da evolução epistemológica e da consolidação de uma área de conhecimento. No caso da Linguística Aplicada, que se voltava inicialmente aos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, os avanços vieram, segundo Celani (1992) e Menezes, Silva e Gomes (2009), por meio da criação de programas de pós-graduação e do interesse crescente de pesquisadores por outras abordagens, fazendo com que o cenário atual seja o de um campo reconhecidamente multidisciplinar ou, nos termos de Moita Lopes (2006), indisciplinar.

Em 1970, com a inauguração do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que viria a se transformar no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pioneiro no Brasil, houve a possibilidade, já na década seguinte, do lançamento da DELTA, que, embora em um primeiro momento tivesse foco na Linguística Teórica, pretendia levar ao público a produção intelectual em Linguística Aplicada, recém-chegada ao país. Além da DELTA, há vários periódicos nacionais e internacionais destinados à área de Linguística Aplicada disponíveis em diversos indexadores, resultado do crescimento da área enquanto campo de conhecimento e, conseqüentemente, do aumento de sua produção intelectual.

²⁸Mestre em Letras – Estudos do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Inspirado no levantamento das publicações sobre Linguística Aplicada no Brasil, realizado por Menezes, Silva e Gomes (2009), surge o presente trabalho, que, distante de traçar uma perspectiva tão ampla quanto a das autoras, tem como objetivo indicar quais áreas de conhecimento, abordagens metodológicas e idiomas foram mais recorrentes na revista DELTA entre os anos de 2015 e 2019. Entende-se que o levantamento de tais dados se justifica tendo em vista a identificação do “estado da arte” de uma das principais revistas científicas de Letras, tanto a nível nacional quanto internacional. A escolha pelo periódico se deu em função de seu caráter pioneiro e, principalmente, por possuir uma alta exigência de qualidade em suas publicações.

A seguir, serão identificados alguns dos aspectos relativos aos posicionamentos epistemológicos e sobre a própria revista DELTA. Na sequência, serão apresentados os procedimentos metodológicos, as análises e discussões e, finalmente, as considerações finais.

Fundamentação teórica

Os posicionamentos epistemológicos

O estudo dos fenômenos que envolvem o ser humano em suas mais variadas relações tem sido, ao longo do tempo, tarefa das ciências humanas e sociais. Segundo Oliveira (2008), dentro desse campo teórico-metodológico há a presença de dois posicionamentos epistemológicos distintos: os métodos quantitativos (ou positivistas) e os qualitativos (ou construtivistas). O autor explica que enquanto os primeiros buscam compreender o comportamento humano por meio de variáveis e de fórmulas estatísticas, os segundos dão um certo grau de autonomia aos indivíduos, que conseqüentemente precisam ter suas atividades pesquisadas sob uma ótica humanista e que leva em consideração sua existência em sociedade.

Quando se lida com a Linguística Aplicada, campo de conhecimento que “não nasceu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada” (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009, p. 3), está-se diante de uma perspectiva que busca entender de que forma o contexto, esse “mundo real”, influencia a utilização da linguagem, ou seja, frente a uma ciência humana e social. Por não considerar que as relações humanas possam ser entendidas simplesmente através de cálculos e quantificações, trabalha-se com a hipótese de que os estudos linguísticos privilegiam a utilização do método qualitativo. Entretanto, não se pode descartar a possibilidade de existirem estudos que façam levantamentos estatísticos de recorrências e repetições ou, ainda, trabalhos quantitativos associados a perspectivas qualitativas, caracterizando o que Rees (2008) denomina de pesquisas mistas.

A mesma Rees (2008) indica que as investigações qualitativas não seguem uma tendência de generalização de resultados, assim como não se detêm às causas dos fenômenos estudados, pois as entende como múltiplas. Sampieri, Collado e Lucio (2006) também identificam características das pesquisas qualitativas: a) têm fundamentação por processo indutivo; b) são levantamentos de dados que consistem na obtenção de pontos de vista dos participantes, bem como de interesses de indivíduos, grupos ou coletividades; e c) são investigações baseadas em uma perspectiva interpretativa que se centra no entendimento dos significados das ações dos participantes. Já os estudos quantitativos, para os mesmos autores, utilizam dados numéricos e análises estatísticas para provar hipóteses. São algumas das características dessas pesquisas: a) o levantamento de hipóteses de maneira prévia à coleta e à análise de dados; b) o isolamento de variáveis, evitando ao máximo a incerteza das causas dos fenômenos; c) a busca pelo máximo possível de objetividade, afastando crenças, opiniões e tendências do pesquisador; e d) a tendência à generalização dos resultados alcançados.

Quando se aponta que Rees (2008) considera a existência de pesquisas mistas, está-se tratando de uma visão epistemológica que busca fugir da polarização entre positivismo e construtivismo. Na concepção de alguns autores, o ideal seria não a utilização de uma ou de outra abordagem, mas a construção de uma metodologia que conseguisse agrupar os pontos positivos que cada uma tem a oferecer. Um exemplo de defesa a essa soma de potencialidades é o de May (2004):

(...) ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção (...) não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. (MAY, 2004, p. 146).

Grosso modo, as tais pesquisas mistas são as chamadas quali-quantitativas. A Linguística, seja teórica ou aplicada, é uma ciência humana e social e, por isso mesmo, tende a se pautar por abordagens qualitativas. No entanto, como forma de apontamento de determinadas características de *corpora* ou mesmo de medição de resultados, é possível encontrar estudos que buscam mesclar tanto características qualitativas quanto quantitativas.

Diante do que foi visto, o presente trabalho consiste no levantamento das áreas de conhecimento, das abordagens metodológicas e dos idiomas utilizados em artigos publicados pela revista DELTA, na área de Linguística/Literatura, no período compreendido entre os anos de 2015 e 2019. Com isso, busca-se apresentar quais foram as características mais recorrentes dos artigos publicados em um periódico científico de reconhecimento nacional e internacional nos últimos cinco anos.

A revista DELTA

De acordo com a página virtual do periódico¹, a DELTA, ISSN 1678-460X para a versão *on-line* e 0102-4450 para a versão impressa, é publicada ininterruptamente desde o ano de 1985 pela PUC-SP. Ainda segundo o *site*, são disponibilizados anualmente quatro volumes. Segundo consta na Plataforma Sucupira, a DELTA possui sete áreas de avaliação, das quais cinco (Antropologia/Arqueologia, Educação, Educação Física, Interdisciplinar e Linguística/Literatura) na versão *on-line*, com a qual se trabalhou neste artigo. Os dados de classificação de periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quadriênio 2013-2016, indicam o Qualis A1 para a área aqui discutida, qual seja, a de Linguística/Literatura, assinalando a qualidade e o alto fator de impacto das publicações.

Os trabalhos submetidos à DELTA são avaliados de forma anônima por dois membros do Conselho Editorial (*double blind review*) e, quando necessário, por pareceristas *ad hoc*. Em caso de empate, é convocado um terceiro membro do Conselho. As condições para submissão exigem o envio dos estudos dentro dos prazos estabelecidos por editais de chamada, requerem originalidade, proíbem a utilização de trechos idênticos a de outros trabalhos, seja do próprio autor ou de terceiros (autoplágio e plágio, respectivamente), ademais de requererem a não-identificação da autoria e de estabelecerem formatação própria. Os eventuais casos de infração identificados após as publicações ocasionam a retirada dos artigos dos números correspondentes.

A equipe editorial é formada por dez pesquisadores de cinco universidades distribuídas em dois estados da Federação, São Paulo e Pará, além da *Delta Published Issues*, da *Delta Special Issues* e do Portal de Revistas Eletrônicas da PUC-SP. Também são treze os editores de seção, atuantes em seis universidades de seis estados: São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo.

A DELTA segue uma política de acesso livre, oferecendo gratuitamente ao público o conhecimento científico produzido por suas publicações. Os indexadores da DELTA são os seguintes: Scielo, LLBA (*Linguistics and Language Behavior Abstracts*) no MLA (*Modern Language Association Directory of Periodicals*) e *International Bibliography*, no *Sociological Abstracts*, no *ULRICH's International Periodicals Directory*, no ERIC e no CCL (*Current Contents Linguistik*).

Como indica a página *web* da revista, a DELTA recebe o apoio de várias fontes, como o Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq), a PUC-SP, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a CAPES.

Segundo informa a página do periódico no indexador Scielo², desde o ano de 2011 as publicações da DELTA são exclusivamente *on-line*. Para este trabalho, portanto, os dados recolhidos são provenientes de volumes disponibilizados no arquivo³ que se encontra no *site* da revista.

Procedimentos metodológicos

Para que fosse possível conseguir os dados, foram analisados os artigos científicos publicados entre os anos de 2015 e 2019 e disponibilizados na página *web* oficial do periódico. Frente a esse recorte temporal, o *corpus* constituiu-se de 219 artigos publicados em 20 números, divididos em 5 volumes. Vale destacar que foram analisados somente os artigos, excluindo-se os demais gêneros textuais.

Para um maior controle do *corpus*, foram criadas tabelas anuais com os títulos e os autores de cada artigo. Em seguida, foi realizado o *download*, em formato PDF, de todo o material para a coleta de dados. Durante a coleta, foram realizadas leituras dos resumos de cada texto, além da utilização da estratégia de *scanning*⁴ e do auxílio da ferramenta de localização presente no *software* PDF, na qual foram inseridas palavras-chave que auxiliaram na busca, como é o caso de “metodologia”, “qualitativa”, “quantitativa”, “qualiquantitativa”, “análise do discurso”, “linguística”, “linguística aplicada”, “tradução” etc. Após a obtenção dos dados, as tabelas foram preenchidas com as áreas de conhecimento de cada artigo, além das abordagens metodológicas e do idioma das publicações.

Por se tratar de uma quantidade significativa de textos, a leitura integral do conteúdo não foi possível. Diante disso, reconhece-se que pode haver falhas nos resultados alcançados, o que, todavia, não impede que se possa ter uma ideia geral do que vem sendo abordado em um dos principais periódicos de Letras do país.

Análises e discussões

Durante o levantamento dos dados, optou-se por mapear três características de cada um dos 219 artigos. Para além da área de conhecimento à qual cada trabalho se inseria e das abordagens metodológicas, identificou-se também os idiomas das publicações. A intenção foi verificar se a DELTA atualmente possui foco na área de Linguística Aplicada, revertendo o quadro inicial de predomínio de estudos em Linguística Teórica. Além disso, foi possível obter um panorama geral no que concerne às abordagens metodológicas, ademais de conferir os idiomas em que foram publicados os artigos.

Um primeiro dado interessante e que vai ao encontro do que afirma o *site* da revista é que durante o período analisado realmente foram publicados quatro volumes anuais, o que comprova tanto a organização do periódico, quanto o interesse dos pesquisadores em submeter trabalhos à DELTA. Após a conclusão das etapas descritas nos procedimentos metodológicos, foi possível chegar aos resultados analisados.

Áreas de conhecimento

Foram identificadas quatro grandes áreas de conhecimento nas publicações, a saber, Linguística Aplicada, Linguística Teórica, Análise do Discurso e Estudos da Tradução. Isso se deveu ao fato de o autor do presente artigo ter optado por separar a Análise do Discurso e os Estudos da Tradução da Linguística Aplicada e da Linguística Teórica. Optou-se por tal ruptura considerando que existem várias linhas de pesquisa dentro dos estudos discursivos, umas mais voltadas para o âmbito social e ideológico e outras mais centradas no próprio texto, e pelo fato de o campo de estudos tradutológicos ter apresentado certa autonomia em relação às duas primeiras áreas.

Dos 219 artigos, 112 foram classificados como pesquisas de Linguística Aplicada. Para tal apontamento, partiu-se da conceituação dessa área como prática social que apresenta questões relevantes envolvendo o uso da linguagem (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009). Diante desse número, que corresponde a 51,1% do total, é possível concluir que a DELTA realmente passou a ter como foco a Linguística Aplicada, área de conhecimento que busca cada vez mais levar ao centro das discussões a educação e a linguagem enquanto práticas transformadoras.

Por outro lado, é preciso indicar que foram publicados 75 trabalhos de Linguística Teórica, número bastante considerável e que representa 34,2% do *corpus*. Acredita-se que isso se deva ao fato de a DELTA ainda ser um periódico de referência para os estudos da área, mantendo um alto padrão de exigência que se reflete em seu fator de impacto.

Com relação aos estudos em Análise do Discurso, foram identificados 18 artigos, valor correspondente a 8,2% do total. Ainda, foram publicados 14 estudos pertencentes ao campo dos Estudos da Tradução, o que representa pouco menos de 6,5% do *corpus*. Tais números apontam que, embora artigos dessas áreas possam ser publicados pela DELTA, não são o foco da revista.

Abordagens metodológicas

Assim como foi possível identificar a Linguística Aplicada como área majoritária nas publicações dos últimos cinco anos, também conseguiu-se apontar o domínio das pesquisas qualitativas. Dos 219 artigos estudados, 183, isto é, 83,5%, são pertencentes a esse tipo de abordagem metodológica. Como indicado no referencial teórico, é notória a preferência por posicionamentos epistemológicos que consideram as relações sociais sob uma perspectiva humanista, ou seja, que entendem os fenômenos levando em consideração a complexidade da vida em sociedade.

Todavia, pôde-se observar também a utilização de abordagens quali-quantitativas (ou mistas) em 26 trabalhos, pouco menos de 12% do *corpus*. Esse número indica que, em uma quantidade significativa de casos, buscou-se levantar certas características ou acontecimentos de maneira quantitativa para, posteriormente, poder-se interpretar os dados a partir de uma visão qualitativa.

Os métodos puramente estatísticos, os quais apresentam dados matemáticos sem uma interpretação subjetiva aprofundada, foram incomuns. Ao todo, apenas 10 artigos, 4,5%, foram identificados como pertencentes a essa abordagem.

Diante de tais resultados, comprovou-se a hipótese inicial de que os estudos publicados pela DELTA tendem a privilegiar métodos qualitativos. Também levantou-se quais foram as metodologias de pesquisa utilizadas. Observou-se, nesse sentido, uma variedade nos procedimentos metodológicos. Foram encontradas análises textuais, análises textuais-discursivas, análises da conversa, análises documentais, análises bibliométricas, levantamentos bibliográficos, estudos de casos, pesquisas-ação e videoanálises. Sugere-se, àqueles que se interessem, a realização de estudos que relacionem diretamente os procedimentos mais comuns a cada área de conhecimento, algo que extrapola o objetivo do presente artigo.

Idiomas das publicações

Sendo pioneira na área de Linguística Aplicada no Brasil e possuindo o Qualis A1 (2016), a revista DELTA foi e continua sendo referência não apenas para pesquisadores nacionais, como também para estudiosos internacionais. Assim, o periódico indica em sua página *web* que recebe e publica artigos e demais gêneros textuais em português e línguas estrangeiras. Os resultados indicaram, como esperado, a prevalência de trabalhos em língua portuguesa (164 ou 74,8%). Com relação aos idiomas estrangeiros, houve artigos publicados tanto em inglês (41 ou 18,7%), quanto em espanhol (12 ou 5,5%) e francês (2 ou aproximadamente 1%).

O inglês, língua internacional da ciência, foi o idioma estrangeiro mais utilizado, seguido do espanhol e do francês, línguas de destaque mundial. As publicações em língua estrangeira apontam que realmente há o interesse de pesquisadores internacionais em publicar na DELTA, o que consolida e reafirma seu caráter de periódico respeitado e de qualidade no cenário das letras. Por se tratar de uma revista nacional, a maior parte dos artigos foi escrita em português, o que indica a existência de pesquisadores brasileiros com titulação e produção acadêmica compatível com o nível exigido pelo periódico, um sinal positivo de que todas as quatro áreas, mas especialmente a de Linguística Aplicada, vêm se desenvolvendo e produzindo acadêmicos interessados em seus campos de atuação.

Considerações finais

O presente trabalho buscou apresentar um panorama dos artigos publicados pela revista DELTA entre os anos de 2015 e 2019 no que corresponde às áreas de conhecimento, às abordagens metodológicas e aos idiomas. Para apresentar os resultados, o estudo teve como fonte os arquivos disponibilizados pelo *site* do periódico. Reconhecendo as limitações impostas pela extensão do *corpus*, entende-se que os dados podem apresentar interpretações subjetivas de parte do autor deste trabalho, embora acredite-se que o objetivo do estudo tenha sido plenamente alcançado.

Com relação às áreas de conhecimento, observou-se que houve uma reviravolta no foco da DELTA, que atualmente prioriza os estudos em Linguística Aplicada, ao contrário de seu quadro inicial, majoritariamente composto por trabalhos de Linguística Teórica. Acredita-se que isso seja reflexo do desenvolvimento contínuo daquela área, tanto no que diz respeito ao aumento do interesse dos pesquisadores e dos programas de pós-graduação, quanto na expansão das fronteiras de estudo. A situação corrobora a tese de Moita Lopes (2006) sobre o caráter indisciplinar da Linguística Aplicada. Acredita-se que esse crescimento é positivo e tende a continuar.

No que diz respeito às abordagens metodológicas, comprovou-se que os estudos qualitativos são os mais recorrentes, embora existam casos mistos ou puramente quantitativos. Entende-se que esse cenário reflete o caráter humanístico e social das quatro áreas encontradas, que vêm se consolidando e desenvolvendo propostas integrativas por meio da linguagem. As publicações em idiomas estrangeiros, por sua vez, dão a entender que a DELTA realmente se consolidou como periódico de referência e de importância internacional, justificando ainda mais o interesse pela revista. Como se trata de um periódico nacional, não é surpresa o fato de que, ainda assim, a maior parte dos artigos tenha sido publicada em português. Com isso, pode-se dizer que há, no Brasil, profissionais e instrumentos capacitados, o que inevitavelmente trará ao público novas formas de enxergar a linguagem e sua influência na vida social.

Referências

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: M. S. Z. P. & M. A. A. Celani (Org). **Linguística aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992, p. 15-23.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, vol. 3, nº 2, 2008. Disponível em: <http://e-revistas.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 5 jan. 2020.

REES, D. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Revista Signótica**, vol. 20, nº 2, p. 253-274, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/6095>. Acesso em: 5 jan. 2020.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. 4. ed. México: McGraw-Hill, 2006.

Enviado: 31/08/2020

Avaliado: 15/10/2020

O HABITANTE IRREAL DE UM MUNDO REAL: MIMESIS E HISTÓRIA NA OBRA DE PAULO SCOTT

Ézio Sauco Socca²⁹

Resumo

Este trabalho objetiva realizar uma análise da narrativa *Habitante irreal*, de Paulo Scott, através do eixo categorial constituído por mimesis, ficção e história. Com isso, busca-se identificar as estratégias narrativas utilizadas para configurar no texto de forma explícita a sua relação com a história recente do Brasil. Essa intencionalidade textual reconhece-se desde o momento de abertura da narrativa, quando o narrador trata da política institucional após o processo de redemocratização em 1985, e também em seu término, quando uma espécie de apêndice nos sugere que a narrativa não passa de um exercício imaginativo, elaborado esse por alguém que supostamente vira um corpo de uma menina indígena grávida morta na beira de uma estrada. Para realizar tais objetivos, utiliza-se a reflexão sobre mimesis de BENJAMIN (1970) e os estudos sobre a relação entre história, ficção e mimesis, de COSTA LIMA (2006).

Palavras-Chave: Literatura; História; Mimesis; Contemporaneidade.

Abstract

This research study aims to perform an analysis of Paulo Scott's *Habitante Irreal* narrative, through the categorical axis consisting of mimesis, fiction and history. Thus, we seek to identify the narrative strategies used to explicitly configure in the text its relationship with recent Brazilian history. This textual intentionality has been recognized since the opening of the narrative, when the narrator deals with institutional politics after the process of redemocratization in 1985, and also at its end, when a kind of appendix suggests that the narrative is just an exercise. imaginative, crafted by someone who supposedly saw a body of a pregnant Indian girl dead by a roadside. To achieve these goals, we use the reflection on mimesis by BENJAMIN (1970) and the studies on the relationship between history, fiction and mimesis, by COSTA LIMA (2006).

Keywords: Literature; History; Mimesis; Contemporaneity.

Introdução

Há alguns problemas fundamentais na construção de uma hipótese de leitura para um texto ficcional que se vale de uma série de referências à história contemporânea, ou que se utiliza de fatos históricos para realizar a rede de causalidades internas da narrativa. O problema amplia-se caso os fatos históricos não sejam só os desencadeadores causais da narrativa, mas, também, um elemento posto à reflexão no desenrolar da própria causalidade, resultando, assim, possivelmente, em uma resposta ficcional para a realidade contextual da narrativa. Pode-se dizer nesse caso: a ficção é uma configuração com elementos marcadamente históricos, no entanto, é uma leitura dessa realidade não-ficcional buscando intervir na disputa de narrativas que ocasionará a constituição de uma historiografia, ou uma forma, relativamente, homogênea de interpretação de um determinado período.

²⁹ Mestrando em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

O primeiro problema coloca-se, de antemão, ao interpretante à medida que essa série de elementos contextuais em disputa possa ou não estar causando a cadeia de fatores narrativos centrais. Ou seja, lidar com a força pendular da série de conhecimentos sociais e históricos referenciados na narrativa de forma a tratá-los como fatores macroestruturantes com ingerência direta, ou como um fenômeno causal secundário a serviço de outras centralidades apresentadas pelo texto. As sucessivas dicotomias exibidas são um recurso argumentativo para colocar os problemas inicialmente aqui. Uma leitura ponderada, como aquela exaustivamente sugerida por Compagnon como *caminho do meio*³⁰, apontaria para uma resposta que indicasse um encontro entre essas duas posições. Contudo, o caminho do meio não se mostra viável quando os pressupostos de uma hipótese de leitura da narrativa apontam para uma leitura específica também da historiografia. Hipótese essa, por sua vez, sustentada nos elementos de leitura da história oferecidos pela própria narrativa. Quando a narrativa ficcional lê o não ficcional, o caminho do meio se debilita no instante em que o interpretante necessita assumir posições epistemológicas para por em diálogo seus pressupostos e a suposta maneira de intervenção da ficção no mundo.

Essa tomada de posição é resultado de um segundo momento de leitura e embate com a narrativa. Assumidas posições previamente, a narrativa corre o risco de tornar-se reflexo ideológico do analista. Especialmente aquelas que trazem temas da história recente de uma comunidade. Isso por esses temas, na maioria das vezes, estarem em disputa no interior da sociedade, suas consequências ainda estarem se desenrolando e seus protagonistas estarem vivos ou terem representantes para colocar em crise o consenso que fundamenta as ideias dessa narrativa ficcional.

Exatamente o consenso de uma sociedade é mais um dos problemas interpretativos de uma narrativa. Quando se trata de temas da história recente, os analistas tendem a serem menos criteriosos na escolha de uma historiografia a se apoiarem, assim como na escolha da argumentação contrária ou diversa. Dessa forma, o modelo interpretativo pode sofrer uma desorientação por estar submetido à reflexão dos temas nas categorias usadas sem critério pela opinião pública, por exemplo. Mesmo o discurso dissidente de uma sociedade passa por modelos e aceitações, estando outros em uma espécie de marginalização e sendo apagados do debate por uma suposta inverossimilhança.

Assim, sabe-se que se não é possível hoje um grande discurso unificador capaz de criar uma gramática normativa em relação aos comportamentos, é necessário perceber que há, sim, consensos balizadores das regras sociais estruturadas por aquela sociedade que estabelecem os discursos factíveis ou não para circularem. Despir-se desses consensos, dentro do possível, é uma condição para procurar os fluxos dos discursos e as críticas a eles. É dentro dessa enormidade de disputas que uma narrativa ficcional pode tematizar aspectos da realidade e procurar desestabilizá-los, ao menos, intelectivamente.

Para lidar com essa rede de problemáticas práticas e, sobretudo, conceituais, é impossível afastar do horizonte de suposição da hipótese a ser construída categorias como mimesis, ficção e história. Trabalhando com texto ficcional e historiográfico para significar parte da causalidade do primeiro, torna-se imperativo distingui-los e mostrar como através da mimese a ficção dialoga com a realidade desvelada por outro gênero textual. Realizadas essas delimitações através das reflexões de Walter Benjamin(1970) e Luiz Costa Lima (2006), analisaremos o livro *Habitante Irreal*, de Paulo Scott, buscando construir uma hipótese de leitura ancorada nessas categorias.

³⁰ Modelo de resolução de problema usado por Compagnon em *O demônio da Teoria* (UFMG, 1999).

Mimesis, Ficção, História

A dubiedade do termo *mimesis* e o desenvolvimento da linguística saussuriana ao longo do século XX afastaram muitos pesquisadores da literatura dessa categoria. O problema da representação acabou sendo tratado por um viés até então considerado científico através da semiótica e semiologia, por exemplo. Antes da consolidação dessas áreas, contudo, o filósofo Walter Benjamin tratou o tema de uma forma a abordá-lo na própria formação do ser humano como espécie, até o desenvolvimento avançado do idioma e da escritura na cultura. Para o autor, o ato de imitação está na natureza através do processo de aprendizado dos animais, mais perceptível, todavia, em nossa espécie, como no caso das crianças que iniciam seus primeiros aprendizados imitando os demais membros de seu grupo. A tese de Benjamin (1970) é de que esses processos de similitude vêm se transformando ao longo da história e indicando uma enfraquecimento progressivo dessa capacidade, que outrora estava presente na dança, performance mimética fundamentalmente, e hoje desconectada de qualquer gramática referenciada no mundo, ou na leitura dos astros.

Tem-se que levar em consideração o fato que em épocas mais remotas deviam figurar as ocorrências celestes, também entre as consideradas imitáveis. Nas danças e noutras atitudes culturais, podia-se efetuar uma imitação e utilizar uma similitude deste tipo. E se o gênio mimético era de fato uma força determinante da vida dos povos antigos, não surge difícil de imaginar que devia se levar em consideração ao recém-nascido como dotado de plena posse desta capacidade e, sobretudo, capaz de perfeita adequação à atual configuração do Cosmo (BENJAMIN, 1970, p.50).

Prossegue Benjamin conjecturando quais seriam as decorrências da similitude imaterial ao longo do tempo. No que e como ela se transformou para nós, já que a astrologia e a dança como mimetismo não nos dizem nada e não conseguimos revelar em que gramática havia essa representação. Para encontrar um paralelo de similitude imaterial, o filósofo investiga o idioma como elemento de esclarecimento desse fenômeno das culturas antigas. Em termos explícitos é a onomatopeia o fenômeno mais visível no idioma como algo que busca a semelhança diretamente. “Toda palavra e todo idioma – já se disse – são onomatopéicos” (1970, p. 50), lembra Benjamin. Tal aspecto de similitude só se realiza, de toda forma, com o apoio da significação no idioma e, especialmente, na palavra escrita. “Em síntese: a similitude imaterial fundamenta as tensões não só entre o dito e o entendido, quanto também entre o escrito e o entendido, bem como entre o dito e o escrito” (Benjamin, 1970, p. 51). Essa tensão passaria despercebida através da fusão do mimético com o semiótico, ocasionada pela rapidez no escrever e ler que adquirimos. O resultado desse processo é a perda de importância do escrever como prática singular na vida humana tal como nos primeiros tempos da criação da escritura. Tempos em que a grafologia, segundo Benjamin, ensinou a ver imagens do inconsciente daquele que escrevia.

“Ler o que nunca foi escrito”. Tal leitura surge anterior a todo idioma, é o mais antigo: leituras das vísceras pelos oráculos, das estrelas ou das danças. Mais tarde se constituíram etapas intermediárias duma nova leitura, rúnica, hieroglífica. É lógico supor que tais fases, mediante as quais aquela capacidade mimética, que havia sido a base da práxis, efetuou sua oculta entrada na escritura e no idioma. A tal ponto o idioma seria a etapa suprema do comportamento mimético e o mais perfeito arquivo de similitudes imateriais: um ambiente ao qual emigraram, sem resíduos, as mais antigas forças de produção e recepção, até liquidar as forças mágicas (BENJAMIN, 1970, p.52).

A força canalizadora do mimetismo imaterial, que resulta na constituição da escrita, também gera o desencantamento constituidor da ficção como um fenômeno singular entre a humanidade. Fenômeno impossível de ser delimitado separadamente na antiguidade clássica entre os muitos gêneros textuais, como a própria história e os poemas homéricos. Costa Lima (2006) adota um caminho semelhante ao de Benjamin, ainda que vindo de uma teoria da mimesis distinta, ao tratar do desencantamento na sociedade e o surgimento da ficção, pois haveria aí também uma semelhança de origem com a religião, uma ilusão de proteção do homem no mundo sem significados, no mundo perene, no mundo caótico.

Também o gesto inicial da arte se define por uma postura assumida perante ilusão. Essa postura pode se aproximar do efeito narcotizante se der a crer que, ante o tempo implacável – que desfaz a beleza, a vitalidade e a esperança próprias à juventude – e a ilimitada maldade humana, só a arte poderia tornar constantes a experiência de paz e regozijo intelectual (LIMA, 2006, p.149).

Costa Lima ressalta as diferenças desse fenômeno com outras práticas como as científicas ou com a significação do mundo feita pela filosofia. Assim, ele insiste nessa peculiaridade construída ao longo dos séculos e amadurecida na modernidade. A partir desse ponto em comum, uma forma de significação reflexiva do mundo, o autor percorre as distinções até aproximar ficção do labor da história.

A arte documental ou se nega a si própria – o mundo a que ela devolve será sempre mais rico do que ela – ou assumirá o aspecto de mero ornamento. A arte se isenta disso daquilo pela própria maneira como trata o referente de que se apossa como sua matéria-prima: **transforma-o em outra configuração, a que empresta uma condensação de possibilidades**. Essa configuração outra não soluciona a ilusão que a originara. Ao contrário, tende, como dizia Iser, a desnudá-la, a desmanchá-la, a desfazê-la. [...] Diante da ilusão que a provoca, a arte, em vez de criar uma homeostase, estabelece um tensão desequilibradora (LIMA, 2006, p. 149-150, grifo nosso).

E é essa configuração de possibilidades a fronteira entre o texto ficcional e a narrativa histórica. A primeira livre de um compromisso com a verdade e a segunda presa à verdade ou a sua procura através de uma referencialidade do mundo obtida em fontes para dar vazão a um julgamento, utilizando um termo escolhido por Costa Lima, de acontecimentos. Ambas, contudo, fazem-se servas da mimesis, mas, prudentemente distingue o autor, na história encontramos uma mimese passiva, enquanto o ficcionista utiliza-se ativamente do processo mimético ao selecionar e embaralhar extingue aspectos da realidade. Ao articular ficção e mimesis, Costa Lima funde dois conceitos fundamentais para os estudos literários e soluciona o problema da referencialidade extra-textual. Enquanto o dispositivo da ficção não precisa ou pode disfarçar sua relação com a sociedade, já que tematiza só parcelas dela, a mimesis cria o nexos explícito com essa sociedade. Por essa razão que o autor justifica o estudo da mimese articulado com a ficção:

A mimesis fixa a ancoragem do ato ficcional no interior de um quadro de usos e valores e, portanto, de referências vigentes em uma certa sociedade. Seu estudo, por conseguinte, ganha em concreção quando contrastamos os elementos que seleciona com a função que eles têm na sociedade de que a obra ficcional os tomou. Desse modo, sua inter-relação com o conhecimento do ficcional é vantajosa para ambas as partes: da parte da mimesis, sua articulação com o ficcional estorva a manutenção da prenoção do imitativo; da parte da ficção, sua abordagem impede que se encerre no próprio objeto sobre o qual reflete, ou que seu praticante seja forçado a entender a realidade como pura construção, a que o ficcional oferecerá uma (inconsequente) alternativa (LIMA, 2006, p. 291).

Esses valores em circulação na sociedade reconfigurados no processo mimético é que buscaremos a seguir para entender como são elaborados ficcionalmente e como eles forçam no leitor um embate com a realidade em um segundo momento.

O habitante irreal de uma realidade em ruínas

Habitante irreal é um romance brasileiro publicado em 2011, de autoria do gaúcho Paulo Scott, editado pela Alfaguara. A narrativa desenrola-se durante a redemocratização brasileira, um jovem estudante de direito e militante de um importante partido de origem operária, desanima-se com os rumos de sua organização tão logo ela alcança as primeiras vitórias eleitorais e envolve-se diretamente com a gestão do estado. Desiludido ao testemunhar a alta burocratização do partido, afasta-se da organização e, durante uma viagem pelo interior do Rio Grande do Sul, conhece uma jovem guarani, Maína, moradora de um acampamento na beira de uma rodovia, BR 116, e ela própria também uma testemunha melancólica do entrelaçamento da sua cultura com aquela que a subjulga, de tal modo que carrega consigo, junto ao corpo, vários jornais e revistas, numa busca angustiante para tentar entender a relação daquele código com a forma de pensar da outra cultura. Esse grande momento inicial origina encontros constantes entre Paulo e Maína, o primeiro tentando incorporá-la, constantemente, aos seus hábitos urbanos e, ao mesmo tempo, tentando adentrar em sua cultura forçosamente. Após um incidente com a polícia, resultado de uma confusão ocasionada por Paulo ao construir uma casa na reserva indígena sem autorização, o casal rompe seu relacionamento, mas, logo em seguida, Maína descobre estar grávida. Transtornado com o término do relacionamento, Paulo parte para Inglaterra sem saber da existência do filho, que acaba sendo adotado por um casal de namorados após Maína se suicidar. Apesar do relacionamento instável do casal, Donato acaba educado nas melhores escolas do país e tendo uma vida de jovem de classe média em São Paulo, ainda que suas características indígenas iniciassem uma série de reflexões no menino sobre suas diferenças com os demais jovens do seu meio social. Com a morte do padrasto, Donato envolve-se amorosamente com Luisa, sua madrasta e volta para o RS, residindo em Porto Alegre. A partir desse momento cria uma identidade indígena artificial através de roupas e uma máscara de madeira que ele próprio produz, começando a circular pelas ruas da cidade e denunciar as péssimas condições dos povos originários no Brasil. A narrativa finda com o encontro de Donato e Paulo em um tribunal. Já o livro de fato fecha com uma observação de pé de página, uma simulação de nota de rodapé em que uma voz, hipoteticamente do autor, nos esclarece que tudo não passou de uma história criada a partir da imagem de uma índia morta, vista por ele durante uma viagem.

Deste enredo, uma enormidade de reviravoltas disruptivas acabam impedindo de surgir uma relação entre os personagens centrais da narrativa. A partir desse instante primeiro, introdutório da narrativa, a atuação política enfraquecida de Paulo, impossibilitada de gerar significação, o desenrolar de acontecimentos enfoca progressivamente em problemas estritamente pessoais dos personagens, afastando-se de uma configuração visivelmente social para se concentrar na instabilidade de um núcleo familiar elevado financeiramente. Ou seja, com o término do relacionamento de Paulo e Maína, a viagem dele para a Inglaterra e o suicídio dela, o foco narrativo parte para os pais adotivos do filho do casal. A tensão constante do relacionamento – mais do que isso, do desajuste diante de uma sociedade incognoscível nos termos de suas leituras – só se dissolve com o apagamento de ambos nos termos de sua maneira de existir e atuar no mundo. No caso de Maína, drasticamente, pois acaba suicidando-se assim que consegue encaminhar o filho para o mundo que a consome culturalmente.

Um passo atrás: Vejamos a cena de abertura da narrativa para compreender os processos causais da narrativa e à argumentação anterior.

Se tivesse de resumir seus dias de militante político Paulo diria que foi da idealização completa a um cinismo sem igual e, por fim, à melancolia escapista dos últimos meses. Não deveria ser assim, logo agora que o PT ganhou as eleições à prefeitura de Porto Alegre e ele se tornou uma liderança com chances de se programar pra daqui a três anos concorrer a uma vaga na câmara de vereadores da cidade, ele que só tem vinte e um anos e se formará em direito pela UFRGS, ele que demorou o ano passado todo pra se dar conta: apesar de suas potencialidades, não passará de um soldadinho, um peão entre outras peças do jogo, sem cobiça suficiente pra confrontar, de igual pra igual, as manipulações da gangue do segundo escalão, boa parte deles uns pulhas a quem já execrava desde antes da sua filiação em oitenta e quatro. Sua dificuldade atual em se envolver a fundo com a vida política, em torná-la carreira, e disputar, acabará o levando a uma dependência fisiológica, cujo preço já lhe parece alto demais (SCOTT, 2011, p.11).

Nesse parágrafo os inúmeros referentes sociais e históricos mencionados indicam estarmos diante de uma narrativa realista tradicional. Ao citar a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores na prefeitura de Porto Alegre, factualidade verificável e conhecida, o leitor estabelece paralelo rapidamente entre a narrativa ficcional e a não-ficcional. Desde a terceira linha uma contextualização aproxima esse texto literário de um acontecimento recente da sociedade e ainda sob interpretação dos agentes sociais. Ao mencionar o partido, a universidade e a cidade do personagem apresentado, o processo mimético funda uma compreensão do texto. Situa o leitor temporal e espacialmente. Mas, como afirma Costa Lima (2006), configurando os traços e elementos captados da sociedade. É possível corroborar com a hipótese de que uma imagem, que podemos chamar de estereotípica, pode se firmar ao tentar introjetar no texto informações advindas da história. Os signos operados para abrir a narrativa sugerem a adoção desse mecanismo ao retratar o personagem principal através de referentes utilizados no senso comum para compreender os agentes sociais mimetizados. Somado a isso, a narrativa estabelece nitidamente sua temporalidade, década de 1990, mas sua leitura só é passível de realização vinte anos depois, em 2011. Com isso, subentende-se, o leitor sabe o futuro e o desenrolar dos agentes sociais ao longo do tempo. Uma expectativa é firmada assim. O leitor reconhece nitidamente as razões da angústia do personagem e assemelha-se a ele. O descrédito dele com sua organização, já no início da sua consolidação, mimetiza o mesmo sentimento décadas depois. As ruínas do presente encontram a angústia do passado, ainda que ficcional. Projetado no passado, Paulo está dialogando do presente, fala-nos dele, estabelece lá atrás, contudo, o problema. Fala-nos do presente e do passado e a força mimética nos diz isso. O contexto ficcional indica sem dúvida que se trata do passado, mas a significação plena só é possível nessa força dialética entre passado e presente, força incapaz de gerar uma síntese distinta dessa que aponta para um problema real, o limite nebuloso está se essa caracterização era possível lá atrás ou só é plena de significação no presente de leitura da narrativa.

O certo é que desde o começo, quando participou da sua primeira reunião do núcleo partidário Glória em oitenta e três, prometera a si mesmo não permitir que seu desprezo teórico e sua quase absoluta ingenuidade em relação à política se tornasse mediocridade. Já não consegue deixar de ver a maioria das lideranças como confrades duma, maquiavélica e muito bem-engendrada, turminha de aproveitadores levando a diante seu projeto pra adquirir poder e, conseqüentemente, dinheiro da forma mais rápida possível. Perdeu a capacidade de assimilar as contradições. Deixou de acreditar. Por isso sua concentração no que era preciso ser feito e a tranquilidade decorrente da *crença* desapareceram (SCOTT, 2011, p.12, grifo do autor).

Cabe mencionar uma característica tipográfica aplicada ao primeiro capítulo da narrativa: A história é contada em fonte menor, abaixo de uma linha, sugerindo ser uma nota de rodapé de um texto inexistente. Um texto menor, explicativo, como, talvez, possamos verificar nos dois parágrafos acima, em que o narrador, muito próximo do personagem, revela sua angústia originária da descrença no ideal político sustentador da prática e da certeza da transformação. Com a perda desse ideal, sua dissolução dentro de um pragmatismo institucional que visa, em última instância, somente, operar a máquina estatal para manutenção de seus dirigentes, Paulo se angústia. Constituída a gênese dessa angústia, o descompasso histórico entre o ideal de agente da transformação e sua manifestação quando da possibilidade da mesma transformação, a narrativa continua no capítulo seguinte em fontes normais e sem os sinais indicadores de nota de rodapé. É na estrada, retornando de uma reunião política no interior do RS, que Paulo encontra Maína, uma jovem guarani, na chuva, com jornais trazidos ao corpo.

“O nome”, diz a índia, “Maína”. *Jesus* ele pensa, ela nem fala português direito. Quando a atende volta trazendo o solicitado, lar de qualquer jeito o prato com a torrada sobre a toalha. Paulo faz questão de agradecer. Maína permanece imóvel segurando o calhamaço de papéis. Depois de uns segundos, sem que ela tome iniciativa, ele serve a bebida no copo recém-deixado ali e empurra o prato na sua direção. “É pra ti. Tu deve tá com fome, não tá?” Ela deixa os jornais e revistas sobre o assento da cadeira ao lado da sua, pega metade da torrada, dá a primeira mordida “Pra que tudo isso?”, Paulo pergunta apontando o dedo indicador para a pilha de jornais e revistas. “Na estrada... Coisa jogada fora”, ela responderá assim que terminar de engolir (SCOTT, 2011, p.23).

Maína começa a ser apresentada a partir dessa conversa inicial com Paulo. E apesar das características realistas da narrativa, o narrador pouco focalizará na personagem, estando, ela, sempre a sombra de uma melancolia sem gênese, enigmática. Há uma profunda dificuldade do narrador em se aproximar da personagem tal como faz com os pensamentos de Paulo, suas frustrações e suas incursões patéticas pela vida. Uma dificuldade cultural, possivelmente. Ela acentua a dificuldade de compreensão de delimitação da melancolia da personagem. A tristeza de Maína é um significante esvaziado para o narrador. Esse vazio insuportável, constituído comparativamente com a falta identificável no caso de Paulo, causa uma instabilidade interpretativa que só pode ser respondida com o preenchimento através das informações, extratextuais, a respeito da condição dos índios no Brasil, e dos guaranis, especificamente, no RS. A melancolia de Maína é falta de crença, usando um vocábulo do próprio narrador para se referir a Paulo, na possibilidade de compreender o mundo que a subjuga e de fazê-lo respeitá-la nos termos de sua cultura. Sem valores normativos para delimitar a prática, política e cultural, ambos se dissolvem perante a um mundo incognoscível. Por isso Maína compreender tão bem uma característica de Paulo que muitos amigos do rapaz não conseguem perceber. Em uma das poucas passagens que temos acesso a algum pensamento seu de forma judicativa, ela diz: “Paulo se distancia por não conseguir ficar no presente, o presente é um fardo, não pode servir de instrumento”(Scott, 2011, p.67). Herdeiros de um mundo em ruínas, a melancolia é sua dissolução e o elemento de nexos sentimental entre eles.

Após uma briga e o término do relacionamento amoroso de Paulo e Maína, ela começa receber visitas de pesquisadores de sua cultura, já mãe de um filho de Paulo, que não sabia de sua paternidade, ela prepara o casal para adotar seu filho e se suicida. Um momento da consumação da dissolução, relatado de uma forma distante pelo narrador.

O dia está lindo. Ela entra naquele pouco de mato que avizinha o lado norte da barraca, caminha o que talvez seja uns trinta metros, sobe na árvore, chega ao galho que escolhera há anos, dá quatro nós bem firmes, espera alguma série de caminhões que sempre vêm e passam estridentes pra se somarem ao som alto da camioneta de Henrique (pensa na vez em que falou a respeito de Deus com

Luisa e, talvez por ter tanto estudo, Luisa disse orgulhosa que preferia não acreditar nas chances de haver um Deus, pede pelo sumiço de Paulo, um sumiço completo, um sumiço por anos), passa a corda ao redor do pescoço e pula (SCOTT, 2011, p.145).

A partir da morte de Maína e do desaparecimento de Paulo, na verdade residente na Inglaterra, os nexos causais da narrativa levam a história para a vida do casal que adotou Donato, Henrique e Luisa. Por conseguinte, com a morte de Henrique e a retirada de Luisa, a narrativa segue com Donato até o término, quando o personagem, ao descobrir sua origem, tenta constituir uma identidade nova, em cima de elementos supostamente indígenas. E finda quando Paulo encontra Donato. Com o término do relacionamento de Paulo e Maína, os seus embates com o mundo em transformação terminam. Ambos desaparecem como sujeitos. A história prossegue em outros rumos.

Ao término da narrativa uma nova nota de rodapé surge. É narrada uma história que mistura características e fatos de vários personagens apresentados anteriormente. O narrador diz como Luisa odiará como ele a representou até ali, os motivos que escondeu dela para poder ir a Pelotas, cidade do interior do RS, viagem em que viu o corpo de uma menina indígena grávida na beira da estrada.

Será mesmo de todo absurda a ideia de que – quando retornei aqueles quilômetros sem poder dirigir mais rápido por causa do temporal – encontrei a índia morta? Será absurda a revelação? Aqui vem a parte difícil dessa longa peça de teatro de Arena, Luisa. [...] Ela ficou de costas contra o chão e pude ver a gravidez. Não havia qualquer sinal de vida. Eu a toquei, dá pra entender? Toquei e não tive coragem de colocá-la no fusca. Jamais poderei salvar o país ou o mundo. Luisa, as dramaturgias não têm esse poder. E sei que não é prudente a ideia de enxergar vida dentro do sonho de um morto. Desculpa, Luisa. Mas acho que é assim quando não se vê a saída: nada é alheio, a vida é o que é, engajamento, gerações derrotadas, e a gente se acostuma à dor, a dor que no final fará o resto (SCOTT, 2011, p.260).

Nesse trecho pós-narrativa um tom confessional parece indicar ser essa uma narrativa com fortes vínculos biográficos, até então sugeridos, somente, pelo nome do personagem Paulo, o mesmo do autor. Um narrador novo mistura todos os elementos da narrativa encerrada como se tratasse da vida de uma só pessoa, ou seja, reconfigura a realidade para contar outra história, mimetiza uma série de experiências, para concluir como a ficção é fraca diante das mudanças efetivas que o mundo necessita realizar. É fraca e companheira da derrota de gerações de pessoas sucessivas. Um novo nível mimético é adicionado. Assim, a narrativa finda acrescentando mais uma camada interpretativa.

Conclusão

Procurando exibir certos elementos da narrativa para articular os conceitos de história, mimesis e ficção na construção de uma hipótese de leitura encontram-se as seguintes características: A narrativa principia como uma nota de rodapé de um texto inexistente, já sugerindo o significado da presença da palavra “irreal” contida no título, no entanto, uma série de elementos da história recente do Brasil é evocada, provocando paralelismos inevitáveis entre os agentes sociais retratados e o referente no mundo não mimético. Com isso, percebemos uma circularidade singular no texto: Inicia constituindo uma série de paralelismos e trazendo para si significações em disputa na sociedade, para em seguida afastar-se desse excesso de referencialidade com a história e focar no desenrolar da vida de determinados personagens e termina recuperando essa dimensão interpretante que vê o texto como uma resposta ao problema da realidade não-ficcional. Em

Habitante irreal, a força mimética ativa e passiva da história estão constantemente em movimentação para embaralhar o leitor e a interpretação, causando e exibindo a dificuldade de delimitar essas duas dimensões do processo mimético.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. *A capacidade mimética*. In: **Humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

LIMA, Luiz Costa. **História, ficção, literatura**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

SCOTT, Paulo. **Habitante irreal**. São Paulo: Alfabeta, 2011.

Enviado: 31/08/2020

Avaliado: 15/10/2020

É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE BAKHTIN E A ESCRITA CRIATIVA?

Flávio Luis Freire Rodrigues³¹

*A escritura questiona o mundo, nunca oferece respostas;
libera a significação, mas não fixa sentidos.*

Leyla Perrone-Moisés

Resumo

Este texto busca abrir possibilidade de diálogo entre a Escrita Criativa, área sem tradição acadêmica no Brasil, mas que começa a ser explorada aos poucos, e a visão bakhtiniana, já bastante sedimentada no Brasil. A ponte escolhida foi a dos gêneros textuais ou discursivos, uma vez que consegue concretizar a proposta teórica, além do mais, tem sido enormemente discutida e aplicada no Brasil.

Palavras-chave: Escrita Criativa; Bakhtin; Produção de textos.

Abstract

This text wants to open the possibility of dialogue between the Creative Writing, area without academic tradition in Brazil, but is beginning to be explored gradually, and the bakhtiniana vision, already quite settled in Brazil. The path of genres was chosen, since attains the theoretical proposal, and has been greatly discussed and applied in Brazil.

Keywords: Creative Writing; Bakhtin; Text production.

Introdução

Em meu projeto de doutoramento, parti da visão dos gêneros discursivos para o ensino de resenha a alunos do ensino médio. Foi uma experiência gratificante, da qual trago ainda suporte para o desempenho de meu trabalho de professor de texto. Porém, estou sempre à procura de outros caminhos possíveis, principalmente quando se vislumbra no Brasil a perspectiva dos gêneros como a (quase) única saída para o ensino de texto. Penso que pode haver outras possibilidades.

Dentre leituras que tenho feito, aqui e acolá, apareceram referências à Escrita Criativa (EC, do inglês *Creative Writing*). Decidi investigar mais de perto esta proposta e ver que contribuições têm a dar a mim e a meus alunos, inclusive os de Letras, futuros professores de texto.

Sempre me inquietou a baixa produção literária do Brasil, frente a outros países. Eu tinha o complexo do patinho feio, pensando que talvez, tivéssemos poucos talentos para a escrita, além de Paulo Coelho, ícone quando se fala de *best sellers*. Mesmo que os números tenham aumentado bastante de tempos para cá, como mostra as cifras do SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros - ainda acho que há muito mercado a ser conquistado:

³¹ Professor Doutor do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina.

Ano	Publicações	Faturamento
1990	22.479 títulos	901.503.687,00
2018	46.828 títulos	5.119.449.812,19

Fonte: adaptado do SNEL

A tabela do Sindicato Nacional dos Editores de Livros mostra a diferença entre 1990 e 2018, em que há mais que o dobro de títulos publicados, que gerou mais de cinco vezes o faturamento daquele ano.

Nas leituras sobre o percurso de escrita de alguns autores, encontrei referência à EC. Daí meu interesse pela área, por tentar entender o que é, como funciona. E há aportes interessantes. Por exemplo, Hemingway, quando perguntado sobre quantas vezes reescrevia seu texto, em entrevista concedida a George Plinton da revista *Paris Review* respondeu: “Isso depende. Reescrevi o final de *Farewell to arms*, a última página do livro, trinta vezes, antes de sentir-me satisfeito” (ENTREVISTAS). E Inácio de Loyola Brandão, disse, em palestra na FLIM 2017, que reescreveu o final de “Não verás país nenhum” 38 vezes. Para mim, isso precisa ser dito ao aluno, que ainda acredita no “dom” de escrever e desconhece que escrita, acima de tudo, é trabalho.

Além da perspectiva escolar, penso que pode ser uma resposta à demanda social, visto que há escritores que querem profissionalizar-se e contribuir com as estatísticas de autores brasileiros e outros tantos indivíduos que querem profissionalizar-se.

Como a EC tem suas raízes na literatura e a ela se dirige, no sentido de formação de escritores mais competentes, principalmente de textos literários, é de se esperar que a bibliografia mais constante seja de literatura. Os poucos artigos em português que discutem a EC, direta ou indiretamente, o fazem por esse viés. Há, entretanto, alguns (também) poucos textos, mais voltados a aspectos linguísticos, que se alicerçam sobre análise do discurso e semiótica.

Todavia, a concepção que Bakhtin tem de linguagem ainda norteia minha perspectiva linguística. Assim, este texto objetiva verificar as inter-relações possíveis ou imagináveis entre as duas visões: a bakhtiniana, via gêneros, e a da escrita criativa.

Escrita Criativa: algo de novo no ar

É possível encontrar diferentes concepções de EC que se complementam. Leitão (2008, p. 32) afirma que

A escrita criativa tem sempre uma dupla dimensão - a do conteúdo e a da forma. Enquanto proposta de trabalho dirigida a estudantes, a escrita criativa não pretende senão desenvolver neles uma prática de escrita personalizada e eficaz, tanto ao nível da substância, como ao nível da forma.

Mancelos (2007, p. 14) esboça um conceito de EC mais prático: “o estudo crítico, a transmissão e o exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos literários ou mesmo não literários”. Essa visão coaduna-se mais com a visão tradicional, na qual se trabalha com técnicas de escrita. O termo “técnica” está bastante desgastado e, portanto, apresenta certa rejeição.

Gomes (2008, p. 28) prefere o termo “escrita literária” à Escrita Criativa por acreditar que “escrever tecnicamente é uma competência vazia. Para mim, esta pragmática da produção textual, quando tomada em termos absolutos, é em definitivo, a morte do artista”. Quando se fala em

técnica, é importante lembrar que em todo fazer artístico é necessário conhecimento e domínio dos processos pelos quais se chega ao resultado planejado; com a literária não seria diferente. É o conjunto de saber fazer no âmbito da forma e conteúdo, dos mais diversos gêneros, mas principalmente dos literários que se denomina Escrita Criativa. Sem esse conhecimento, é necessário inventar novamente a roda. Atualmente, já há escrita criativa de textos não ficcionais, como os jornalísticos e de publicidade, por exemplo.

Uma das dificuldades encontradas na investigação da EC é o caráter pouco científico com o qual estamos acostumados no espaço acadêmico, como em Linguística, por exemplo. Mas essa condição vem se alterando conforme a EC ganha espaço no Brasil, como cursos de extensão na UNICAMP e pós-graduação na PUCRS. Um sinal de que, aos poucos, o panorama tende a mudar é o lançamento de *Sobre a escrita criativa*, volumes I e II, organizados por Patrícia Gonçalves Tenório, lançados em 2017 e 2018. São dois volumes em que a organizadora seleciona vários artigos acadêmicos de temas variados sobre a EC.

Amabile (2014), citando Dawson, pesquisador australiano que fala da expansão da EC naquele país, afirma que a EC é uma disciplina acadêmica, que pode contribuir com o diálogo entre análise acadêmica, as demandas sociais e as políticas públicas. Portanto, um espaço em que se unem a academia e a sociedade, característica bastante peculiar à visão de Bakhtin. Penso, desta forma, que a proposta de olhar a EC com óculos bakhtinianos é bem possível. Farei isso por intermédio dos gêneros discursivos.

Bakhtin e os gêneros

Na visão do linguista russo, tomar o termo *gêneros do discurso* implica em assumir que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265) e que a língua é vista “em sua integridade concreta e viva e não como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1981, p. 157).

Da mesma forma, no trabalho com a EC tem-se o processo que leva à produção concreta da língua, ou seja, textos, no mais das vezes, literários. A EC presta-se atualmente ao desenvolvimento de textos vários, mas o foco original e principal é o literário, que se desdobra em muitos, como conto, poesia, drama, romance etc. Na perspectiva da EC, trabalha-se com a leitura e crítica de material literário para a produção textual. Sendo assim, de enunciados concretos para enunciados concretos.

A afirmação de Bakhtin (2011, p. 282) de que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”, é aplicável à EC, uma vez que ela postula trabalho diferenciado para cada gênero literário (e não literário, claro), tendo em vista suas características típicas.

A heterogeneidade dos gêneros, tanto orais como escritos, diz respeito às esferas do que Bakhtin chama de diálogos do cotidiano e as variadas formas de exposição científica ou modos literários. Num momento posterior, o autor explica como se dá a passagem dos gêneros primários aos secundários, dos diálogos do cotidiano à exposição científica ou modos literários.

É a situação de comunicação cultural mais complexa e evoluída, distanciada da realidade existente mais imediata que faz com que os gêneros primários (comunicação verbal espontânea) se transformem em secundários (complexos, principalmente relacionados à escrita), sempre resultado de situações histórico-sociais. Para tanto, é necessário uma situação social que permita e propicie essa transmutação.

Os gêneros secundários são aqueles cuja situação sócio-histórica mais complexa permite e força seu surgimento, devido a mudanças nas relações sociais. Eles são transformações dos primários e os subsumem.

Bereiter e Scardamalia (1987, apud SILVA 2014) propõem o que chamam de modelos de “reprodução do conhecimento” e “transformação do conhecimento” no que se concerne ao desenvolvimento da escrita, proposta bastante análoga à de Bakhtin. Segundo Silva (2014, p. 22),

o conceito de reprodução refere-se à construção de um texto em um gênero familiar (factual) sem a necessidade de um plano ou meta e sem procedimento de solução de problemas. [...] Já a transformação do conhecimento é um modelo mais maduro, o qual contém a reprodução do conhecimento como parte de um processo mais complexo de solução de problemas, no qual o autor está constantemente fazendo escolhas no que se refere à retórica e ao conteúdo.

Quer na ótica bakhtiniana ou dos autores citados acima, é na segunda instância da produção linguística que a escola se faz mais necessária. Os gêneros secundários ou a transformação do conhecimento exigem procedimentos específicos e controlados que levem o indivíduo a um novo patamar textual. Esta maturação permitirá novos níveis linguísticos que posteriormente levarão a outros, num movimento contínuo de desenvolvimento textual. Por isso, discordo de Silva (2014, p. 20), quando diz que “se não tentarmos apresentar aos alunos o maior número de gêneros possível, estaremos reduzindo sobremaneira seu acesso ao letramento e engajamento na comunidade discursiva a que nos propomos fazê-los participantes”, uma vez que não apenas por serem os gêneros infinitos e, portanto, impossível ensiná-los todos, mas também porque a maturidade linguística permite a inferência de gêneros não ensinados. Assim, o indivíduo preparado textualmente é capaz de, diante de um gênero não ensinado, abstrair suas características e reproduzi-lo. Análise linguística é fundamental para tanto.

Até porque, como postula Fiorin (2008, p. 69), “o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente”. A sociedade produz constantemente novos gêneros que vão se configurando antes mesmo que a escola tenha tempo de categorizá-los e ensiná-los. É necessário que se ensine ao aluno a capacidade de analisar, reproduzir e, porque não, transgredir os gêneros emergentes, por meio dos desafios lançados nos quais ele deve tomar decisões, dando ao aluno autonomia intelectual.

E voltamos a Bakhtin (2011, p. 289), quando ele diz que

a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo,

reforçando o elemento retórico presente também nos textos, e que é tão caro à EC, como afirma Leitão (2008, p. 31),

com o tempo, desejavelmente, o conjunto de exercícios de escrita propostos que servem de pretexto às realizações dos estudantes em sucessivas sessões de escrita criativa favorecerá neles o desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem, enquanto veículo privilegiado de diálogos, percepção e reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo.

Provavelmente, estes aspectos estéticos dos textos é que permitirão ao aluno o prazer do texto, em que sua ligação com o externo e reflexão sobre a realidade permitam-lhe tornar-se sujeito. É na transformação do material interno, do seu conhecimento de mundo, de pessoa e de língua que o desafio maior se encontra. Para transformar esse material em texto, é necessário entrar no jogo da língua e correr os riscos da escrita, da incerteza, da aventura e do desconhecido, que foge ao controle proposto pela escola e impulsiona o escritor para assumir-se no mundo desafiador do texto.

Gomes aponta os caminhos, quando (2008, p. 27) afirma que

é na dificuldade, na dúvida, na perplexidade, na tentativa e erro, na reescrita, no proceder de várias versões, que a forma certa surge, e não só para o aluno, também para o escritor; mas sobretudo esta relação directa com a produção leva ao prazer da escrita, à fruição estética da Língua.

No domínio dos símbolos da linguagem, ao invés de apenas sofrer a dominação, é que o indivíduo pode passar de mero coadjuvante para protagonista do texto, uma vez que é pela linguagem que nos socializamos, nos humanizamos e nos libertamos. Ligia Chiappini (LEITE, 2001, p. 24), coloca o trabalho integrado e efetivo da língua, literatura e saber como forma de não “fugir da subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade” normatizados, via de regra, pela escola. A esse respeito, a autora (2001. p. 25) vê o trabalho linguístico como

prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

Algumas considerações quase finais

Optei por usar, ao longo do texto, na maior parte das vezes, citações longas. Minha opção se deu em vista de haver poucas referências sobre o assunto em português e, mesmo em inglês, a disponibilidade bibliográfica não é farta. Então, preferi usar os textos na íntegra, ao invés de parafraseá-los, para permitir ao leitor um contato direto, “mesmo que indireto”, com o texto original (perdoem-me o trocadilho).

O medo da folha em branco, de colocar-se no papel, é como o medo da existência. Na linguagem, construímos e destruímos, nos encontramos e nos desencontramos, nos fazemos históricos. A linguagem, como lugar de risco da instabilidade, também se abre para os riscos da existência, o que acontece na prática da E. C.

Tentei, ao longo deste breve texto, achar pontos de contato e convergência entre a teoria de Bakhtin e a Escrita Criativa. A proposta era um diálogo entre partes desconexas, a princípio, sem a intenção de estabelecer um tratado sobre o assunto. Penso que há mais pontos em comum entre elas, mas que ainda não foram, e carecem, de investigação.

Referências

- AMABILE, L. R. *O fantasma, o elefante e o sótão*: apontamentos sobre a escrita criativa na academia. Porto Alegre: Cenários, n. 9, 2014/1. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/view/862>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Inácio de Loyola. *Muitas histórias, nova história*. Anotações de palestra. Maringá, Festa Literária Internacional de Maringá, 28/10/2017.

ENTREVISTAS. Ernest Hemingway. Disponível em: <http://subcultura.mitotes.eco.br/revistasub/letras/entrevistas/ent-ernest.html>. Acesso em: 19 jan. 2015.

FIGUEIREDO, M. C. de L. *Do domínio da expressão escrita à escrita criativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://www.zotero.org/lucianaviter/items/itemKey/S4R8FXG6>. Acesso em: 22 maio 2014.

FIORIN, J. L. *Introdução do pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GOMES, L. C. “Um escritor na sala de aula” In: *Noesis*. Nº 72, jan./mar. 2008. Lisboa: Ministério da Educação. p. 26-29.

LEITÃO, N. “As palavras também saem das mãos” In: *Noesis*. Nº 72, jan./mar. 2008. Lisboa: Ministério da Educação. p. 31-33.

LEITE, L. C. M. “Gramática e literatura: desencontros e esperanças” In: *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

MANCELOS, J. de. “Um Pórtico para a Escrita Criativa”. *Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura*. Ano 2, n.5. Primavera de 2007, p. 14, 15. Disponível em: <http://manuelcarvalho.mysite.com/EscritaCriativa.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

SILVA, S. *Oficina de escrita criativa: escrevendo em sala de aula e publicando na WEB*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SNEL. Painel das vendas de livros no Brasil. <https://snel.org.br/pesquisas/#1528207355291-9b386479-b54d>. Acesso em: 13 mar. 2020.

TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). *Sobre a escrita criativa I*. Recife: Raio de Sol, 2017.

TENÓRIO, Patrícia Gonçalves (org.). *Sobre a escrita criativa II*. Recife: Raio de Sol, 2018.

Enviado: 31/08/2020

Avaliado: 15/10/2020

CONECTANDO E ARTICULANDO SENTIDOS EM REDAÇÕES DO ENEM EM PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva³²

Resumo

Diante das muitas práticas de letramentos escolares trabalhadas para o Enem, a produção textual ganhou amplo destaque nas aulas de Redação da Educação Básica do Estado do Ceará, pois este exame vem solicitando dos participantes a produção de um texto em prosa sobre um assunto de ordem social, científica, cultural ou política. Adotamos como metodologia, a investigação-ação, a análise linguística e textual de 30 redações produzidas por estudantes concluintes do EM, da EEM Egídia Cavalcante Chagas, a partir da escrita do seguinte tema: "Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil", elaborada pela Seduc/CE (*ENEM NÃO TIRA FÉRIAS*, 2019). Dessa forma, quanto à construção da argumentação e da textualidade em nível de coesão sequencial, acreditamos que os conectivos fazem parte da competência textual/discursiva que o falante da Língua Portuguesa deve dominar e desenvolver no seio das práticas sociais e no uso produtivo dos conectivos em suas atividades de produção textual. Esse projeto, portanto, possibilitou a avaliação dos principais conectivos usados(as) pelos(as) alunos(as) concluintes do EM, bem como ofereceu uma proposta didática de uso estratégico dos conectivos na construção da argumentação e na melhoria do encadeamento textual, a partir de ciclo de atividades pedagógicas de produção, revisão textual e reescrita colaborativa.

Palavras-chave: Redação ENEM; Coesão Sequencial; Competência IV; Conectivos.

Abstract

In view of the many practices of school teaching worked for Enem, the textual production gained ample prominence in the classes of Writing of Basic Education of the State of Ceará, because this exam has been requesting from the participants the production of a prose text on a social, scientific, cultural or political subject. We adopted as methodology, the action-research, linguistic and textual analysis of 30 essays produced by final students of EM, from EEM Egídia Cavalcante Chagas, from the writing of the following theme: "We need to talk about youth suicide: the rate grows in Brazil", elaborated by Seduc/CE (*ENEM NOT TIRA FÉRIAS*, 2019). Thus, as for the construction of argumentation and textuality at the level of sequential cohesion, we believe that connectives are part of the textual/discursive competence that the Portuguese speaker must master and develop within social practices and the productive use of connectives in their textual production activities. This project, therefore, made possible the evaluation of the main connectives used by the final students of MS, as well as offered a didactic proposal of strategic use of connectives in the construction of argumentation and improvement of the textual chain, from the cycle of pedagogical activities of production, textual revision and collaborative rewriting.

Keywords: Writing Enem; Sequential cohesion; Competence IV; Connectives.

³² Doutorando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UECE/PosLA). Mestre em História e Letras (FECLESC/UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas (FTDR). Psicopedagogo. Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Rede Estadual do Ceará (SEDUC/CE). Pesquisador no grupo de pesquisa - GPADC/UECE/CNPq.

Tecendo alguns fios introdutórios

O ensino no Brasil tem mostrado que a atividade de argumentar na produção de textos dissertativo-argumentativos, atualmente, tornou-se um investimento constante e necessário na construção de um texto autoral (POSSENTI, 2017). Nesse sentido, alguns estudos na ótica do ensino e linguagens, políticas públicas e avaliações, por exemplo, têm nos propiciado analisar que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde a sua criação em 1998, buscou avaliar as competências leitoras e escritoras dos/as estudantes, suas habilidades de interpretar textos e diversos gêneros e de refletir criticamente sobre os usos da língua e de outras linguagens.

Levando em conta os traços multimodais que (re)configuram as diversas interações sociais e considerando também as várias esferas da vida em sociedade, bem como os níveis de formalidade e as questões estilísticas que se modificam em consonância com os contextos (social, histórico, cultural, pragmático, interacional, situacional e sociocognitivo), nos quais os sujeitos concretizam ações de linguagem e constroem novas significações sociais (PAIVA; LIMA, 2019).

Este artigo objetiva relatar e avaliar às experiências e as reflexões provenientes do projeto: “*De olho nos conectivos: articulando sentidos em redações do Enem*”, orientado pelo Professor de Língua Portuguesa e Redação, durante os meses de agosto e setembro de 2019, visando a participação na Feira Científica: “*Ciências, Tecnologias e Linguagens: o paradigma do desenvolvimento para a justiça social*”, da Escola de Ensino Médio Egídia Cavalcante Chagas (doravante, EEM Egídia).

Nesse sentido, atendemos os seguintes objetivos nas aulas, conseqüentemente nas práticas de análise do *corpus* de redações: 1. Avaliar os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação em redações escritas por estudantes concludentes do Ensino Médio; 2. Identificar os sentidos produzidos na articulação dos conectivos (conjunções etc.) para construção da argumentação persuasiva em redações do Enem³³; 3. Comparar os principais recursos coesivos³⁴ que garantam as relações de continuidade entre parágrafos essenciais à elaboração de um texto coeso; e 4. Utilizar estrategicamente os conectivos a fim de promover o encadeamento textual a partir da atividade de revisão textual e reescrita colaborativa.

Para atender a esses objetivos, amparamo-nos, sobretudo, na concepção de que a “coesão é o modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido” (KOCH, 1999, p. 35). Ou seja, adotando essa perspectiva dos estudos linguísticos, destacamos os dois principais tipos de coesão: a *referencial*, que retoma elementos já citados ou introduz aqueles ainda a serem referidos (pronomes, por exemplo), e a *sequencial*, que diz respeito aos mecanismos linguísticos por meio dos quais se estabelecem vários tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados, à medida que faz o texto progredir (KOCH, 1988, p. 75).

³³ Proposta de redação aplicada: “Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil”, elaborada pela Seduc/CE (*Enem não tira férias*, 2019).

³⁴ Elaborado, a partir do *Guia do Participante*, 2018, p. 20.

De acordo com Peixoto (2017), os *operadores argumentativos*³⁵ são elementos linguísticos que afetam a interpretação da sentença e têm impacto sobre todo um domínio gramatical. Ou seja:

[s]ão termos que atingem um único enunciado, conferindo-lhe um potencial argumentativo próprio, como os marcadores de totalidade “só”, “quase”, “apenas”; marcadores de pressuposição “também”, “ainda”; e a negação sentencial. Tão importantes quanto os operadores argumentativos são os operadores lógicos, como os conectivos “mas”, “embora”, “porque”, entre outros cuja função é ligar diferentes partes do texto (orações, períodos, parágrafos), conferindo a elas uma interpretação particular. [...]. (PEIXOTO, 2017, p. 167).

Em outras palavras, a autora defende que dominar a técnica e saber o uso desses elementos é condição necessária para fazer valer pontos de vista e opiniões e para defender teses e articular argumentos. A propriedade do emprego e a diversidade do uso de operadores argumentativos e *conectivos lógicos*³⁶ na condução do ponto de vista sobre algum fato ou acontecimento, ou na condução do conhecimento que se quer expor sobre algum tema ou assunto, são propriedades que se espera encontrar em um bom texto dissertativo-argumentativo (PEIXOTO, 2017, p. 167).

Ao se avaliar a construção da *argumentação* e da *textualidade em nível de coesão* (ELIAS, 2016), observamos que os conectivos fazem parte da competência textual/discursiva que o falante da Língua Portuguesa necessita adquirir e desenvolver em suas práticas de letramentos na escola e na sociedade, no sentido de fomentar a capacidade comunicativa de articulação e uso de recursos coesivos como estratégia argumentativa.

Assim, aprendemos, em suma, que utilizar esses mecanismos de coesão se tornou indispensável, pois esses conectores deram ao texto dos alunos maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidos entre os elementos linguísticos que permitiram a progressão das ideias de forma clara e objetiva (CORRÊA, 2018). Em função disso, formulamos a seguinte questão-problema: *Como avaliar e usar estrategicamente os conectivos, visando uma melhor articulação e produção de sentidos adequados ao encadeamento textual de uma redação para o Enem?*

Questões metodológicas

Consideramos a necessidade por subsídios teórico-metodológicos para escrever competentemente um texto dissertativo-argumentativo no Enem. Por isso, salientamos que no campo da investigação-ação, a prática redacional se potencializa pela reflexão a seu próprio respeito em atividades de produção, revisão e reescrita colaborativa (PAIVA, 2019b).

³⁵ Koch e Elias (2016, p. 76), enfatizam que os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório linguístico e “são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa”.

³⁶ Para Koch (2010, p. 50), “[a]s relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico. A expressão *conectores de tipo lógico* deve-se ao fato de tais conectores apresentarem semelhanças com os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a ‘lógica’ das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal.”

Até porque no campo educacional, segundo Arends (2008), a *investigação-ação*³⁷, pode guiar as práticas, realinhando os ambientes de aprendizagem, em contexto de sala de aula, numa perspectiva de professor reflexivo, que arquiteta a sua própria aprendizagem. Percebemos que esta metodologia se constitui em um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (TRIPP, 2005).

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Silva e Araújo Neto (2011, p. 512), baseado em Tripp (2005).

De tal modo, na investigação-ação: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Além do que essa metodologia “[...] é utilizada principalmente como uma forma de desenvolvimento profissional. Como tal, às vezes é difícil distinguir entre a reflexão profissional (sobre a própria prática) e a investigação-ação. A distinção se encontra no grau de intencionalidade e sistematização da reflexão” (ANDERSON; HERRI, 2016, p. 5-6).

Ademais, abraçamos ainda, o método de investigação pautado na análise linguística e textual de 30 redações escritas por estudantes concludentes do Ensino Médio, da EEM Egídia Cavalcante Chagas, resultado das atividades na disciplina de Redação, a partir da escrita da proposta de redação: “Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil”, elaborada pela Seduc/CE (*ENEM NÃO TIRA FÉRIAS*, 2019).

³⁷A *investigação-ação* requer uma espiral de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. Os resultados de um ciclo de investigação servem como ponto de partida para o seguinte, e o conhecimento produzido é relevante para a resolução de problemas locais e a aprendizagem profissional dos docentes/investigadores e alunos (ANDERSON; HERRI, 2016, p. 6).

Figura 2: Proposta de redação aplicada



Fonte: Seduc/Crede 10, 2019.

Na construção de textos, vários foram os elementos linguísticos que atuaram na articulação das partes textuais para manter a organização da superfície textual e a continuidade temática (AQUINO, 2016). Nesse sentido, a coesão enquanto recurso desta organização superficial do texto, preencheu “a função de pôr em inter-relação os vários segmentos que o constituem” (ANTUNES, 2009, p. 64). Ou seja, os recursos coesivos por conexão, além de assumir, a função de conectar as partes do texto ao todo, tem também a função de estabelecer relações discursivas argumentativas planejada pelo autor do texto (ANTUNES, 2005).

Nesta investigação, compreendemos que a coesão sequencial:

Diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2009, p. 39).

Em outras palavras, Koch (2009) explica que a coesão sequencial está dividida em dois grupos: *seqüenciação parafrástica* e *seqüenciação frástica*. O primeiro ocorre quando a progressão textual se dá por meio de atividades formulativas em que os locutores podem introduzir no texto a presença de: reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.

Já a seqüenciação frástica acontece quando a progressão textual se manifesta por meio da progressão temática, encadeamentos por justaposição ou por conexões. De tal modo, temos relação por: Causalidade, Condicionalidade, Temporalidade, Conformidade, Finalidade, Explicação, Comparação, Oposição, Adição, Alternância e Conclusão, dentre outros.

Vale destacar que tanto a progressão textual quanto a construção de sentidos no Enem se moldam pela necessidade de os(as) usuários(as) da língua assumirem posições determinadas e articuladas pelos(as) agentes redatores(as), neste exame, pois buscaram elaborar uma tese com base

em argumentos convincentes para tecer e apreciar criticamente os textos e os discursos constituintes dos textos motivadores, bem como usaram adequadamente os conectivos ao longo da redação. Vejamos a esquematização, a seguir, para construir um bom texto argumentativo:

Figura 3: Esquema de produção de uma redação nota 1.000



Fonte: Adaptado com base nas dicas do *Colégio Foch*. Disponível em: <http://colegiofoch.com.br/2018/03/29/3-dicas-de-ouro-para-uma-boa-redacao/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

Algumas práticas e/ou resultados alcançados

Verificando as redações, observamos o emprego de conectivos lógico-semânticos devido as construções textuais pelo uso variado de conceitos de diversas áreas de conhecimento, tendo em vista que os(as) estudantes precisaram fazer a seleção, organização, relação e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, visando construir uma argumentação consistente e, finalmente, elaborando uma proposta de intervenção concernentes aos problemas abordados na prova de redação, respeitando os direitos humanos e propondo proposta(s) viáveis de solução(ções) para as dificuldades enfrentadas no contexto social em que vivem (PAIVA, 2019a). Seguindo no desenvolvimento desse projeto, ficou materializado sua relevância devido à necessidade de promoção das práticas de ensino e produção de redação com foco no Enem 2019. Vejamos, agora, alguns dos resultados dessas atividades:

Quadro 1: Classificação, conjunções e ocorrências nas redações avaliadas

CLASSIFICAÇÃO	CONJUNÇÕES	OCORRÊNCIAS
Aditivas	e, nem, mas também, com o também, bem, com o etc.	[...] O assunto requer a atenção de pais e responsáveis. Após sua publicação, houve uma série de suicídios na Europa, dando origem à expressão "efeito werther", como também ocorreu após a morte de Marilyn Monroe.
Adversativas	mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto etc.	As causas desse problema são diversas, mas pode-se destacar os transtornos mentais [...]. Contudo , o preconceito não vem apenas pela doença em si, mas também pelo estigma social enraizado desde a antiguidade até os dias atuais.
Alternativa	Ou...ou; ora...ora; quer...quer; já...já etc.	[...] Ou enfrentamos o problema, ou não poderemos mais controlar essa epidemia de suicídios juvenis.
Conclusivas	Logo, portanto, por isso, por conseguinte etc.	Portanto , é essencial o aumento de esclarecimentos sobre os transtornos mentais [...]. Por conseguinte , o jovem, tal como os românticos, vê o suicídio como uma opção passível de ser realizada, o que salienta a necessidade de ações no sentido de prevenir esse ato.
Explicativas	Que, porque, porquanto, pois etc.	[...] percebe-se que o apoio familiar e de amigos a violência, é o principal meio para combater o suicídio, pois o que elas mais precisam é de atenção e compreensão.

Fonte: Elaboração própria.

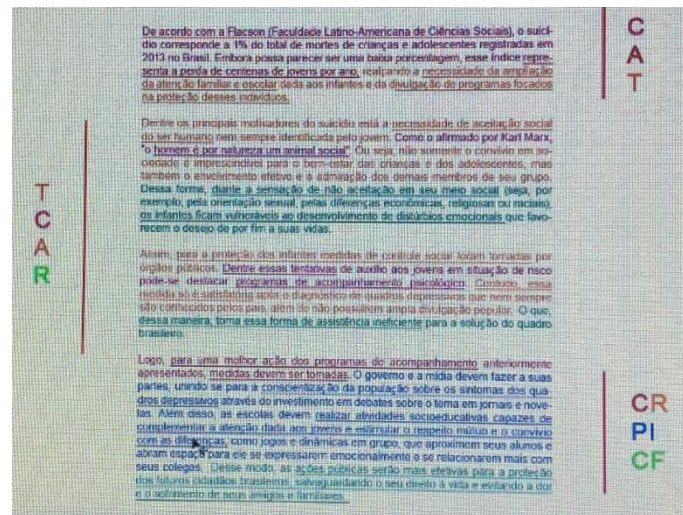
Quadro 2: Classificação, conjunções e/ou locuções e ocorrências

Comparativas	Como, assim como, que (precedido de mais, menos, tão etc.)	O garoto falava como os antigos sábios orientais.
Conformativas	Como, conforme, segundo, consoante	Conforme a própria funcionário relatou, os integrantes do arrastão tinham entre 12 e 16 anos (Folha de São Paulo).
Temporais	Quando, logo que, assim que, enquanto, depois que, apenas, mal	Assim que o produto de limpeza chegar, todo ambiente ficará cheiroso.
Proporcionais	À medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais...mais, quanto mais, menos	Quanto mais ouvia a voz do ex-marido, mais impaciente ela ficava.
Finais	Para que, a fim de que, que	Para fazer a redação, o candidato deveria avaliar a posição do ministro, dentro dos aspectos ético sociais.
Condicionais	Se, caso, contanto que, desde que, salvo se, a não ser que	O investimento no Brasil por parte de multinacionais se dará de forma cautelosa, se não houver mudança na cobrança de impostos.

Fonte: Elaborado a partir do Fascículo IV, 2018.

A produção escrita e a reescrita colaborativa contribuíram significativamente na socialização dos principais problemas semânticos e de estruturação de frases, orações e períodos nas redações escritas pela turma. O método *colaborativo de investigação-ação* que utilizamos possibilitou a ampliação do repertório de uso de recursos coesivos, obedecendo à construção argumentativa e semântica das frases e períodos. Vejamos uma atividade de análise textual:

Figura 4: Atividade multimodal de análise de uma redação sobre suicídio.



Fonte: Vídeo-análise de redação sobre o tema: *Suicídio*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xDckofqBn0Y>. Acesso em: 25 ago. 2019.

A atividade ajudou a potencializar o uso de estratégias argumentativas - recursos utilizados para desenvolver os *argumentos*³⁸ de modo a convencer o(a) leitor(a) - que necessitaram ser mobilizadas pelos(as) candidatos(as) para construção de um texto que possua um repertório de uso de recursos coesivos diversificados. Observemos alguns trechos das redações escritas e reescritas analisadas:

Trechos de introdução de redações	
01	A taxa de suicídio entre os jovens brasileiros
02	vem aumentando a cada dia. O assunto requer a atenção
03	de pais e responsáveis. Conflitos familiares, solidão, aban-
04	dono, esgotamento emocional, são alguns dos motivos que
05	levam uma pessoa a cometer suicídio.
06	
09	digital de se conversar, pois maioria das pessoas ach-
10	am que quando um jovem ou adulto resolve li-
11	tar sua vida, é uma coisa considerada besteira na
12	maioria dos casos. De uns anos pra cá, aumentaram
13	mais casos de pessoas que se suicidaram. 3,6 a cada
14	de mil jovens são mortos.

³⁸ Possenti (2017, p. 110) explica que “a palavra ‘argumento’ tem dois sentidos básicos: 1) refere-se a uma totalidade que inclui tanto as premissas quanto a conclusão ou tese; ou 2) refere-se apenas ao enunciado ou aos enunciados que sustentam a conclusão ou tese”.

Trechos de desenvolvimento/argumentação de redações

07	08	09	10	11	12
De acordo com o relatório da pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde, o suicídio aumentou progressivamente entre os anos de 2000 e 2016: foi de 6,4% para 11,736 casos, uma alta de 73% nesse período. As causas de suicídio cometidas por jovens geralmente são a depressão e outras doenças relacionadas como a ansiedade, o uso abusivo de álcool e outras drogas, o bullying, suicídio muitas vezes no ambiente escolar, a violência sexual e doméstica, além da falta de at					
07	08	09	10	11	12
Segundo o estudo realizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o projeto envolveu um inquérito em nove cidades dos cinco continentes - no Brasil, por exemplo, em Campinas (SP), com 515 pessoas. A pesquisa identificou que, ao longo da vida, 17% das pessoas haviam pensado seriamente em suicídio, 5% tinham chegado a elaborar um plano e 3% efetivamente haviam tentado se matar. De três pessoas que tentaram o suicídio, apenas uma foi atendida em um pronto-socorro.					
23	24	25	26	27	28
Em vista dos argumentos apresentados percebe-se que o apoio familiar e de amigos à vítima, é o principal meio para combater o suicídio, pois é o que elas mais precisam e é de atenção e compreensão. A escola também deve pagar a sua parte por meio de palestras e apoio psicológico para seus alunos. A mídia pode distribuir em seus meios mensagens positivas em relação a pa					
22	23	24	25	26	27
Portanto, é essencial o aumento de esclarecimento da população sobre os transtornos mentais e disponibilização de tratamentos eficazes. Quanto mais as pessoas conhecem depressão, esquizofrenia, bipolaridade etc, maior a chance de procurar ajuda se necessário.					

Sumariando os resultados da análise do *corpus* evidencia-se que a coesão é um princípio que contribuiu para construção da tessitura do texto e do seu sentido (ELIAS, 2016) das redações dos alunos. Pois, as atividades de escrita do tema: “Precisamos falar sobre suicídio de jovens: taxa cresce no Brasil”, impactou na avaliação dos principais conectivos usados(as) pelos(as) alunos(as) concludentes do Ensino Médio, da EEM Egídia Cavalcante Chagas, bem como apresentou uma proposta didática de uso estratégico dos conectivos na construção da argumentação e no melhoramento do encadeamento textual, a partir de uma atividade constante de revisão textual e reescrita colaborativa.

Chegando aos apontamentos finais

Diante do exposto, ressaltamos que a análise textual e linguística das redações escritas pelos(as) estudantes concludentes do Ensino Médio, apresentaram de certa forma, um planejamento do uso estratégico de conectivos e uma organização textual adequados aos sentidos que cada conector/conjunção estabeleceu semanticamente dentro da estruturação das frases e períodos dos textos avaliados. Observamos, porquanto, uma construção textual argumentativa, pautada no uso produtivo de elementos gramaticais responsáveis pela articulação entre os segmentos textuais.

Para tanto, é crucial se trabalhar ainda mais com as práticas discursivas de escrita de textos dissertativo-argumentativos na escola, não apenas sobre o tema: *Suicídio de jovens*, mas com muitos outros ligados aos problemas sociais, ambientais, culturais etc., por meio de informações, veiculados em várias fontes de comunicação tradicional (tv, jornais e revistas) e alternativas (mídias, blogs e redes sociais) de forma dialógica e colaborativa a fim de possibilitar uma maior

compreensão sobre o fenômeno linguístico da coesão e da unidade textual na construção de textos argumentativos (AQUINO, 2016).

Analisamos ainda que as estratégias de coesão textual foram articuladas nas redações dos(as) estudantes, visando garantir a continuidade do tema, o estabelecimento de relações semânticas ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais (ELIAS, 2016).

Em suma, avaliamos a presença de possíveis (in)adequações dos recursos linguísticos e das estratégias discursivas mobilizadas diante do quadro mais geral da situação comunicativa (MENDONÇA, 2016). Para isso, trabalhamos colaborativamente as dificuldades de escrita dos(as) estudantes nas aulas de Redação, sobretudo o uso semântico das conjunções em conformidade com os níveis de adequação de língua(gem) de cada produtor(a) de textos, para reescrevê-los de forma a adequar-se à Competência IV: *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*, da Matriz de Redação do Enem (BRASIL, 2018).

Referências

- ANDERSON, Gary L.; HERRI, Kathryn. O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – p. 4-24 (fev. – maio, 2016): “Artes de ser professor: práticas, criações e formações” – DOI: 10.12957/riae.2016.21236
- ANTUNES, Irandé. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AQUINO, Maria de Fátima de Souza. Coesão na tessitura textual: avaliação do emprego dos recursos coesivos. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. (org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. – Brasília: Cebraspe, 2016. p. 200-206.
- ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. 7. ed. Madrid: Editora McGraw-Hill, 2008.
- BRASIL. **A redação no Enem 2018** – cartilha do participante. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.
- CORRÊA, Karen Fabiane Leonel. **Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita**. 2018. 154 f. Mestrado (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.
- ELIAS, Vanda Maria da Silva. Texto e estratégias de coesão referencial e sequencial. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. – Brasília: Cebraspe, 2016. p. 174-192.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Principais mecanismos de coesão textual em português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 15, p. 73-80, 9 nov. 2012.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Trajetória da Linguística textual. Parte I. In KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.; ELIAS, Wanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. **Revista Na Ponta do Lápis**, Ano XII, Número 27, agosto, 2016. p. 40-42. Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira.; LIMA, Ana Maria Pereira. Letramento visual crítico, discursos e *performances* na recontextualização em redações nota mil do Enem. In: SILVA FILHO, Antonio Vieira da.; GOMES, Arilson dos Santos. (Orgs.). **Ensaio Interdisciplinares em Humanidades**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019, v. 3, p. 124-150.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. **Verbo-visualidade de textos multimodais do ENEM**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019a. 303p. Disponível em: https://ebookspedrojoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/ebook_verbo-visualidade-1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. Configuração verbo-visual e estratégias de recontextualização em propostas de redação do Enem. **Fólio - Revista de Letras**, [S.l.], v. 10, n. 2, fev. 2019b. ISSN 2176-4182. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4760>. Acesso em: 29 dez. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/folio.v2i10.4760>.

PEIXOTO, Jaqueline dos Santos. A avaliação do emprego de operadores e conectivos argumentativos. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 163-171.

POSSENTI, Sírio. Argumentar. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 109-116.

SILVA, Sonaira Souza da.; ARAÚJO NETO, Sebastião Elviro de. Pesquisa-ação na conversão de pastagem em roçado na agricultura familiar Amazônica. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 509-529, maio/ago. 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 29 dez. 2019.

Enviado: 31/08/2020

Avaliado: 15/10/2020

A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Geisa Borges da Costa³⁹
Patrícia Oliveira dos Santos⁴⁰

Resumo

O artigo discute a importância da leitura literária para estudantes do Ensino Médio com base nas discussões empreendidas por Martins (1982), Saveli (2007), Kleiman (2008) Lerner (2008), entre outros autores que tratam sobre o processo de letramento literário no contexto escolar. A realização da pesquisa teve por motivação a hipótese de que os jovens possuem pouco contato com textos. Constatou-se que, embora tenham consciência da importância da literatura para suas vidas, os estudantes não têm prática de leitura e quando a fazem é somente por obrigação e não por prazer.

Palavras-chave: Leitura; Letramento literário; Ensino Médio.

Abstract

The article discusses the importance of literary reading for high school students based on the discussions undertaken by Martins (1982), Saveli (2007), Kleiman (2008) Lerner (2008), among other authors who deal with the literary literacy process in the school context. The research was motivated by the hypothesis that young people have little contact with texts. It was found that, although they are aware of the importance of literature for their lives, students have no reading practice and when they do it it is only out of obligation and not for pleasure.

Keywords: Reading; Literary literacy; High school.

Introdução

A leitura é uma prática social que interfere diretamente na formação dos cidadãos. Desse modo, o pouco contato dos indivíduos com a leitura pode trazer consequências por toda vida. Nesse sentido, Tanzawa afirma que:

desde a década de 1980, estudiosos franceses vêm se debruçando sobre o efeito das dificuldades apresentadas por estudantes em relação à leitura, investigadas inicialmente nos anos 70 por pesquisadores socioculturais e psicopedagogos, os quais analisaram as dificuldades apresentadas por alunos ao longo da fase inicial de sua escolarização. (TANZAWA, 2009, p.17)

O intuito dos estudiosos foi identificar os problemas no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes para desenvolver medidas que pudessem auxiliá-los nessas dificuldades. As questões levantadas pelos estudiosos da década de 80 ainda persistem na maioria das escolas brasileiras.

Dentre os problemas que afetam o aprendizado dos estudantes, observamos que a falta de leitura é um dos mais recorrentes, isto é, o pouco contato com a leitura tem sido um dos principais entraves para o desenvolvimento educacional dos discentes.

³⁹ Mestre em Letras e Linguística, Doutora em Língua e Cultura pela UFBA e Professora Adjunta de Língua Portuguesa da UFBA.

⁴⁰ Graduada em Letras/Libras/Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

A pesquisa que aqui se apresenta buscou entender as razões pelas quais muitos dos jovens ainda apresentam resistência em ler obras literárias. Para isso, realizamos inicialmente um estudo bibliográfico, apresentando as discussões de diversos pesquisadores, seguido de uma pesquisa de campo no colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição, localizado na cidade de Varzedo-BA.

Concepções de leitura

O processo de leitura pode ser compreendido considerando-se várias perspectivas de estudo. Segundo Martins, (1982, p. 7) “... quando se fala em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros”. Desse modo, o livro será sempre o veículo considerado por muitos como o mais importante instrumento para as inúmeras formas de texto que circulam pelo mundo.

O ato da leitura não se resume somente a decifrar o que está escrito. No entanto, na maioria das vezes, fazemos somente leituras superficiais e o ato de ler torna-se mecânico, e aquilo que está sendo lido, se não estiver ligado a alguma experiência ou necessidade nossa, acaba passando despercebido a nossos olhos.

As circunstâncias geralmente influenciam nas leituras que fazemos ao longo da vida e na importância que atribuímos a elas. Existem momentos em que lemos um livro e não vemos sentido nenhum no que foi lido; ao lê-lo novamente, com uma experiência diferente, ele pode nos dizer muito mais do que imaginávamos. “Em face disso, aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 1982, p. 34). Desse modo, é necessário que compreendamos a nós mesmos para que os textos lidos tenham algum sentido.

Socialmente, tem-se a ideia de que somente pessoas letradas possuem a capacidade de fazer boas leituras. Isso se dá pelo fato de que, uma vez alfabetizados, a maioria das pessoas realiza as leituras sem interesse e com fins pragmáticos, mesmo sabendo que poderão inteirar-se mais com o mundo e conquistar uma maior autonomia. O que deveria ser feito é não somente decifrar os sinais, mas dar sentido a eles e tentar compreendê-los. “Importa, antes, começarmos a ver a leitura como instrumento libertador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados” (MARTINS, 1982, p. 34). Isso significa dizer que todos, independente das convenções sociais, podem usufruir da forma que acharem cabível dessa importante ferramenta de libertação dos conceitos impostos pela sociedade.

Práticas de leitura no contexto escolar

A escola ainda é considerada como o principal lugar em que os estudantes podem ter contato com obras literárias. Entretanto, é necessário pontuar que, apesar dessa responsabilidade ser creditada somente às instituições de ensino, nem sempre o trabalho voltado para a leitura e a produção escrita conseguirá ser realizado com êxito. São problemas antigos, mas que persistem ao longo das gerações. Esses problemas, quase sempre são de ordem sistemática, ou seja, o próprio sistema de ensino limita e, em alguns casos, inviabiliza o processo de leitura de obras de qualidade que possibilitaria aos alunos uma gama de conhecimentos sobre a vida e a sociedade.

Martins (1982, p. 26) pontua que os manuais escolares, os quais deveriam contribuir no processo de leitura dos estudantes, na maioria das vezes, são manuais de ignorância que mais inibem do que incentivam o gosto pela leitura. Segundo a autora, “tais livros estão repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias, mesmo quando mascaradas por recursos formais ou temáticos atuais e não conservadores”.

Além disso, outros fatores podem influenciar na ineficácia das práticas de leitura literária na escola. Os mais frequentes são: a precariedade da formação dos profissionais docentes, a priorização dos manuais didáticos e a própria escola que não compreende que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, “aprender a manejar essa linguagem, ler e escrever, é entrar no mundo de suas funções” (SAVELI, 2007.p.110), ou seja, o domínio da leitura e da escrita permite dar uma linguagem aos pensamentos, dar um sentido às coisas.

As leituras de textos literários devem ser reconhecidas como algo que direciona os alunos aos questionamentos e, conseqüentemente, os torna seres mais críticos e reflexivos. Entretanto, é necessário estar atento às interpretações dos textos e isso exige que as barreiras das práticas de leitura na escola sejam superadas, pois essas, na maioria das vezes, consideram a escrita como um sistema de transcrição oral e a leitura como forma de decodificação. Saveli afirma que:

o desafio que precisa ser posto a escola, para romper com essa crença, passa pela conscientização da verdadeira natureza da leitura, e portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado (SAVELI, 2007, p. 112).

Dito de outro modo, é necessário, em primeiro momento, que a escola entenda a importância da leitura de textos literários, para que um trabalho direcionado possa ser feito com o intuito de levar às condições necessárias que permitam que os estudantes tenham acesso a esse mundo tão vasto de textos.

Além disso, é fundamental que a escola elimine as práticas de leitura que estão voltadas somente para a decifração e abra espaços para que a leitura se torne uma prática prazerosa e agradável. Essa é uma luta difícil, já que, desde os anos iniciais, o acesso e os estímulos apresentados aos estudantes são extremamente limitados. Porém, esse debate é essencial, já que a leitura é uma das poucas ferramentas capazes de dar movimento aos pensamentos e permitir que compreendamos a natureza das relações sociais e, sobretudo, compreendamos os aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos que envolvem a humanidade.

Porém, é importante ressaltar que é “impossível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas” (SAVELI, 2007, p. 114), ou seja, é necessário um trabalho constante de incentivo aos estudantes para que estes possam, também, descobrir que a leitura transcende o ato da decodificação de textos e, para que isso aconteça, é necessário que os textos apresentados possam fazer uma associação com a realidade que os estudantes vivenciam, pois o distanciamento das realidades presentes em alguns textos faz com que os estudantes desconsiderem a importância daquela leitura na sua vida social.

Apontando para o conceito acima, Kleiman propõe a ideia de que “em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia a dia, situações que parecem imutáveis, pois os contextos não estão dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ações” (KLEIMAN, 2008, p.25), ou seja, é perfeitamente possível, agindo com a participação dos membros da escola, uma intervenção que contribua para a formação de novos leitores.

Ademais, salientamos que é extremamente necessário ultrapassar a concepção da leitura somente como avaliação escolar, e começar a mostrar a leitura como algo capaz de nos fazer compreender a realidade e situarmo-nos na vida social.

A leitura na sala de aula: o real, o possível e o necessário

Um dos maiores desafios das escolas é o de conseguir inserir todos os alunos no hábito da leitura e da escrita. Lerner (2008) traz discussões em torno do que é realmente necessário fazer para que a escola funcione como uma micro-comunidade de leitores e escritores.

Segundo ela, é necessário que a leitura e a escrita sejam mostradas como sendo fundamentais para a realização de práticas sociais. A apropriação do conhecimento de textos escritos deve ser vista como algo de fundamental importância que precisa ser dominado por todos. E a utilização dessas práticas no âmbito escolar deve ser feita com o auxílio de textos que ajudem na construção do estudante enquanto um ser social, pensante e reflexivo.

As metodologias de ensino devem também ser repensadas, pois, segundo Lerner (2008, p. 21), “o ensino põe em primeiro plano certos aspectos, em detrimento de outros que seriam prioritários para formar os alunos como leitores e escritores”. A importância exagerada que é dada às questões ortográficas, por exemplo, deveria ser repensada, pois muito tempo de aula acaba sendo perdido para discutir questões de ordem técnica da língua, ao invés de ser aproveitado com discussões enriquecedoras em torno do que é realmente importante na construção social, cultural, linguística e identitária dos jovens.

Ainda que não exista uma fórmula mágica, que possibilite o aluno se tornar um leitor assíduo, existem estratégias que podem e devem ser implementadas pelos professores para que os estudantes realizem a leitura pelo prazer do texto. É um grande desafio formar leitores que não somente decifrem, mas apreciem as palavras escritas e tragam o conhecimento adquirido para sua vida e sua relação com as pessoas, ou seja, é necessário, segundo Lerner (2008):

formar seres humanos críticos capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente a mantida explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros (LERNER, 2008, p. 28).

É importante formar indivíduos que sejam muito mais que simples leitores. Eles devem ser incentivados a apreciar a qualidade das obras literárias, podendo ler e refletir sobre o que se encontra subtendido nas entrelinhas do texto. Segundo Lerner, “assumir esse desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido” (LERNER, 2008, p. 28). Isso implica abrir mão do comodismo e buscar, de diferentes maneiras, apresentar leituras que tenham significado dentro da realidade vivenciada pelos alunos.

Lerner afirma que é necessário dedicar tempo escolar ao ensino da leitura e que “definir como objeto de ensino as práticas sociais de leitura [...] supõe dar ênfase aos propósitos da leitura [...] em distintas situações” (LERNER, 2008, p. 57). Isto significa dizer que é preciso mostrar aos alunos as diferentes formas de ler, o motivo pelos quais as pessoas lêem e as transformações que podem acontecer quando elas tiverem pleno domínio dos textos.

Factualmente, as instituições de ensino têm como objeto principal o ensino de língua, principalmente, em seus aspectos descritivos e normativos. As práticas de leitura são ausentes na maioria dos casos e os efeitos causados por essa ausência são evidentes, principalmente, no quesito desigualdades sociais, pois, aqueles que têm oportunidades de ler bons textos, têm possibilidades maiores de adentrar ao ensino superior.

Apesar de ser um grande desafio, é necessário pensar de maneira mais efetiva em relação às ações de leitura que podem ser desenvolvidas pela escola. É importante que as instituições pesquisem formas de favorecer a sobrevivência da leitura na escola levando em consideração as necessidades dos alunos, para que todos possam se tornar leitores assíduos, questionadores e reflexivos.

Como bem pontua Lerner (2008), a leitura na escola, além de ser objeto de ensino, deve ser também um objeto de aprendizagem. É para que a aprendizagem de fato aconteça, é preciso que tenha sentido do ponto de vista do aluno. Isso significa dizer que, por mais complexa que seja a obra ou texto literário a ser trabalhado, é de extrema importância que ele tenha um propósito motivador, que faça com que os alunos iniciem e terminem as leituras e consigam tirar delas algum aprendizado.

Posto isso, é importante ressaltar que o incentivo à leitura de textos literários dentro das escolas é uma das maneiras mais eficazes de criar leitores conscientes, que conseguirão refletir sobre o mundo em que vivem tornando-se mais esclarecidos que aqueles que vivem alienados por outros meios de comunicação.

Leitura literária e seu processo de escolarização

De acordo com Cosson (2006), quando se fala em literatura, existe uma grande resistência por parte dos professores, alunos e da própria sociedade, pois a maioria das pessoas acredita que é um saber desnecessário e que é algo inútil para ser trabalhado nas escolas. Desse modo, o saber literário acaba sendo tratado como um apêndice da Língua Portuguesa.

Esse tipo de pensamento acaba fazendo com que o conhecimento literário, transmitido durante o período de escolarização, seja restrito a uma leitura simples e superficial no ensino fundamental e ao ensino das escolas literárias no Ensino Médio. As metodologias inadequadas acabam inibindo o interesse dos estudantes em ter conhecimento em literatura.

No campo literário, o processo de letramento acontece quando estudamos obras literárias que nos trazem alguma reflexão. Para Cosson (2006), através do exercício de leitura aliada com a escrita, é possível que as regras impostas pelos discursos padronizados sejam dominadas e assim é construído um modo próprio de se fazer linguagem e de dominá-la. Isso ocorre, pois a literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo.

Cosson afirma que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, p.17). Ou seja, a maioria das histórias, sejam elas reais ou fictícias, nos permite visualizar uma determinada situação pelos olhos de outra pessoa e tirar, ou não, aprendizados das situações vivenciadas pelos personagens.

Entretanto, o trabalho com a literatura nas salas de aula não dá ênfase ao letramento literário e à subjetividade do texto. Normalmente, as aulas de literatura estão vinculadas à disciplina de Língua Portuguesa e, por conta disso, ou o texto literário é renegado ao esquecimento, ou ele é utilizado como mote para o ensino de regras gramaticais.

No Ensino Médio, muitos alunos reclamam da forma superficial como a literatura é trabalhada. Normalmente, a escola prioriza o estudo dos períodos literários, o nome dos autores e das obras. Os textos propriamente ditos são deixados em segundo plano e, por conta disso, a maioria dos alunos veem a literatura como algo enfadonho e sem sentido algum para suas vidas.

Com relação à seleção dos textos, é preciso que os professores tenham em mente que os alunos precisam aproximar-se deles. Desta forma, no primeiro momento, é preciso que eles tenham contato com obras de linguagem mais próxima da sua realidade e, posteriormente, com leituras mais complexas. Eles precisam amadurecer a linguagem e a forma como lêem textos literários para que possam evoluir na seleção dos textos. Cosson salienta que “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece” (COSSON, 2006, p.35).

Para Cosson (2006), começar com leituras mais simples não significa desprezar o cânone e se apoiar somente na contemporaneidade, o essencial é que haja um equilíbrio e que, antes de pedir que os alunos leiam, possamos explicar a eles como se processa a leitura. Ele diz que existem três etapas: a primeira é a antecipação que é, basicamente, o primeiro contato do estudante com os textos onde ele deve saber previamente sobre o que se trata a leitura que será feita. A segunda etapa é a decifração, que acontece quando o leitor compreende sobre o que se trata o texto, e a terceira etapa acontece quando há a interpretação. Esta depende basicamente do diálogo entre o que o autor escreveu, a forma como o leitor compreendeu e das convenções que existem na sociedade.

Desta forma, além de incentivar o contato com a leitura de obras literárias, é importante que o professor faça abordagens que permitam que os alunos realizem críticas, fazendo um paralelo entre o que se encontra nas obras com sua própria vida e a sociedade. Com isso, eles poderão evoluir intelectualmente, além de desenvolver senso crítico e reflexivo.

O percurso metodológico e a análise dos dados

O espaço escolhido para a realização deste trabalho de pesquisa foi o Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição (CENSC), situado no município de Varzedo – Bahia. A pesquisa foi realizada com 20 alunos de uma das turmas de 3º ano do turno matutino no dia 8 de junho de 2018. A escolha desse público se deu por conta da faixa etária em que se encontram e por estarem em ano de conclusão da educação básica, prestes a ingressarem nas universidades.

O tipo de estudo realizado teve como base a análise qualitativa e quantitativa. De acordo com Teixeira (2011), a análise qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A análise buscou, primeiramente, por meio de pesquisas bibliográficas, reconhecer as características do problema e, posteriormente, por meio do contato direto com os estudantes, procurou compreender quais obras literárias estão sendo lidas e os principais motivos que podem afastar os alunos dos textos literários.

A ferramenta utilizada para a coleta de dados foi um questionário que “é um instrumento, constituído de uma série ordenada de perguntas” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 184). O questionário utilizado foi composto por perguntas abertas e fechadas. Nas questões abertas, os estudantes puderam responder livremente, expressando suas opiniões sobre a temática apresentada. Nas perguntas objetivas, os informantes dispunham de alternativas fixas, em que as opções se encontravam estruturadas junto ao questionamento e nestas tiveram a possibilidade de assinalar uma ou várias alternativas apresentadas.

A análise dos dados revela que a maioria dos jovens não possui o hábito de ler obras literárias. Ao serem indagados sobre terem ou não o hábito da leitura, 85% dos estudantes afirmaram não ter o hábito de ler textos desse grupo específico. Somente 15% assinalaram positivamente.

O que chama atenção nessa questão é que, ao serem questionados pouco antes da aplicação do questionário, muitos destacaram a leitura de textos literários como algo importante para suas vidas e, com isso, é possível perceber que, apesar de não terem desenvolvido a prática de leitura, eles apresentam uma postura consciente em relação a esse fato.

Desta forma, para que a prática da leitura seja frequente e os estudantes se tornem leitores com proficiência, é necessário que os professores instiguem a criticidade de seus alunos para que eles vejam a partir dos textos que o mundo vai além do limite visual ao qual estão habituados, enxerguem a si mesmos como agentes transformadores de suas realidades e compreendam que, através da ascensão educacional, é possível interferir em suas realidades.

A questão seguinte buscou identificar os motivos pelos quais os alunos não têm o hábito da leitura de textos literários. Algumas das respostas já eram esperadas; outras, no entanto, acabaram surpreendendo.

Um percentual de 47% dos estudantes assinalou que não tem o hábito de ler textos literários, pois, na escola esse tipo de atividade é feita somente de forma obrigatória, sendo portanto, um mero objeto de avaliação. Nesse sentido, é possível lembrar dos argumentos apresentados por Lerner (2008), que fala sobre como as metodologias utilizadas por muitos professores dificultam o despertar leitor dos alunos. Quando priorizam o aspecto da avaliação em detrimento da leitura como forma de reflexão, estes professores inibem o prazer literário dos estudantes.

Além disso, os resultados dessa pesquisa confirmam os dados apresentados por Martins (1982), que constatou que a leitura dentro das salas de aula é realizada somente por obrigação e não por prazer. Sendo assim, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas com a leitura nas escolas, pois, considerando que a leitura é uma ferramenta essencial na construção e formação de indivíduos leitores, sua realização com limitações didáticas pode acabar comprometendo a formação de leitores. É fundamental pensar essa formação a partir da perspectiva do letramento, em que as velhas práticas de análises rasas e estudos da obra restritos às características literárias do período seriam substituídos por discussões reflexivas acerca do texto lido.

Nessa perspectiva, podemos compreender que, ao ser realizada de forma superficial, somente como objeto avaliativo, torna-se praticamente impossível auxiliar os estudantes em sua formação literária, cultural e social, principalmente, em questões ligadas à autonomia e criticidade dos mesmos.

Na alternativa seguinte, que diz respeito à sobrecarga de atividades escolares que inviabilizam o tempo de leitura, 11% dos estudantes manifestou ser esse um dos motivos pelos quais eles não têm o hábito de ler. Desta forma, podemos observar que a escola ainda vem priorizando muitas atividades em detrimento de outras e que isso tem sido um fator de grande interferência no processo de formação de estudantes leitores.

A pesquisa também mostrou que 26% dos alunos fazem a substituição da leitura pelo uso da internet e aparelhos eletrônicos. O uso da internet e das novas tecnologias vem ocupando muito tempo na vida das pessoas e, mesmo que essas ferramentas possibilitem a realização de leituras, a maioria delas não possui critério de seleção e as informações nelas contidas são superficiais e irrelevantes, não contribuindo em nada na formação social e intelectual dos indivíduos.

Perrone (2016) argumenta que um dos motivos pelos quais a literatura está sendo considerada como uma arte em declínio“ é o impacto das mudanças tecnológicas, em especial da informatização que, se por um lado beneficia a produção e o comércio de livros, por outros

privilegia a leitura rápida em detrimento da leitura lenta e reflexiva [...]” (PERRONE, 2016, p. 23). A partir disso, podemos compreender como a tecnologia, apesar de ser uma ferramenta útil para a divulgação de textos literários, pode apresentar lados negativos se utilizada de maneira incorreta.

Em vista disso, Soares (2010) afirma que é necessário criar práticas pedagógicas que atendam essas inovações, pois é evidente que os avanços tecnológicos possibilitaram uma grande e significativa produção cultural, ao qual é importante que os estudantes tenham conhecimento. No entanto, é importante que os jovens sejam orientados sobre maneiras adequadas de fazerem uso dos meios de comunicação, visto que nem todas as informações apresentadas são confiáveis.

Alguns estudantes foram mais pontuais e afirmaram que não leem simplesmente porque não gostam. Um total de 11% assinalou essa alternativa e podemos constatar que devem ser desenvolvidas ferramentas didáticas que aproximem o estudante da literatura.

Na pergunta subsequente, foi solicitado que eles indicassem quais as suas leituras preferidas. A partir disso, pudemos observar qual é a preferência literária desse grupo de estudantes.

O primeiro item que aparece na lista de preferências são as leituras religiosas, com um total de 19% de indicações. Esse tipo de leitura é proveniente da disseminação da doutrina cristã no país e das catequeses e estudos da Bíblia que são realizados por dezenas de igrejas. Logo em seguida, aparecem os romances com 15% da preferência dos estudantes. Esse gênero literário é comumente lido no Ensino Médio, pois, ao trabalhar com as escolas literárias do Romantismo e Realismo, por exemplo, muitos professores apresentam esse modelo de obra com o intuito de caracterizar as relações existentes na época.

O terceiro tipo literário favorito dos estudantes são os livros fantásticos; 13% dos alunos informaram gostar das obras que falam sobre fantasia com criaturas ou situações em que o sobrenatural esteja presente. As leituras seguintes são da categoria drama: 9% dos estudantes disseram gostar desse tipo de obra literária. Logo depois, aparecem com 8% das respostas os livros de Terror e Aventura. Em seguida, aparecem com 6% as obras literárias de ficção científica, Humor e Fan fiction. Com 5% das preferências aparecem as obras de diários de relatos, seguido de 4% que também tem preferência em ler livros de Poesias.

Os resultados obtidos mostram que, embora não possuam o hábito frequente da leitura de livros literários, os jovens possuem muitas preferências que devem ser observadas pelos educadores e analisadas para que sejam trabalhadas da melhor forma possível.

A questão seguinte buscou saber dos alunos quantas dessas obras lidas foram por indicação da instituição de ensino que eles frequentam.

A pesquisa revelou que 55% dos alunos leram obras literárias por indicação da escola. Como foi apresentado anteriormente, essa leitura quase sempre é feita por obrigação, como forma de avaliação. Outros 40% disseram que somente algumas das leituras foram indicadas pela escola, as demais foram lidas por vontade própria. Apenas 5% afirmaram que, dos livros lidos até hoje, nenhum foi por indicação da escola.

Um dos estudantes ressaltou que *“a linguagem de alguns livros é muito complexa”*, e por esse motivo ele considerava as leituras pouco relevantes. Essa é uma questão pertinente para suscitar a reflexão dos professores. É preciso conquistar os alunos com textos instigantes e que, preferencialmente, estejam relacionados a acontecimentos que eles vivenciam ou já vivenciaram, para que eles sintam-se motivados a procurar outros tipos de leituras do mesmo autor ou com temáticas semelhantes, a partir daquelas que lhes foram apresentadas anteriormente.

Um estudante argumenta ainda que *“algumas leituras são interessantes, outras não são muito adaptadas ao público infanto-juvenil, sendo difícil de entender o significado de algumas palavras”*. A partir das respostas é possível observar que as maiores queixas se dão pela não adequação da linguagem dos textos trabalhados pela escola com o público juvenil. E como afirma Cosson (2006), é preciso que os professores selecionem textos com linguagem adequada para a faixa etária e a realidade vivenciada pelos estudantes. É preciso, inicialmente, conquistar os educandos com leituras que os atraia e estimule a procurar outros textos semelhantes, e, à medida que houver o amadurecimento literário, o próprio estudante se tornará mais exigente e selecionará textos mais desafiadores.

Um dos educandos afirma que as leituras realizadas na escola são importantes, porque *“é uma maneira de incentivo, pois, se não fosse isso certamente teria lido muito menos”*. Essa argumentação mostra que a escola possui uma responsabilidade muito grande no processo de incentivo à leitura de obras literárias, mas que esse incentivo ainda não é suficiente. É preciso desenvolver atividades didáticas voltadas para o letramento literário, que permitam que mais estudantes tenham acesso a textos interessantes e lhes traga grandes conhecimentos e reflexões.

Um discente ainda ressaltou que *“a leitura ajuda em nosso diálogo e amplia nosso conhecimento e aprendizado”*. E, nesse sentido, podemos concordar com a afirmação do estudante, pois, sem dúvidas, o contato com obras literárias permite que a comunicação seja melhor e que o aprendizado adquirido ultrapasse a sala de aula e permita que os indivíduos tenham maior autonomia e conhecimento de mundo.

Considerações finais

A pesquisa apresentada buscou enfatizar a importância da leitura, bem como entender as dificuldades no processo de letramento literário nas escolas. Tendo como alguns objetivos identificar se os estudantes têm o hábito de ler obras literárias, analisar quais suas preferências e compreender quais motivos os distanciam da leitura literária.

O trabalho defendeu a ideia de que por meio da leitura é que os indivíduos serão capazes de desenvolver maior autonomia e criticidade. Por esse motivo, buscamos apresentar estratégias que auxiliem os educadores no trabalho com estudantes do Ensino Médio. O objetivo maior foi mostrar a importância da leitura de obras literárias na vida dos estudantes e ressaltar que é possível desenvolver atividades que estimulem a formação de jovens leitores.

De maneira geral, os resultados obtidos mostram que a maioria dos estudantes não tem o hábito de ler obras literárias. Embora tenham consciência da importância da leitura em suas vidas, eles ainda se mantêm distantes e pouco receptivos a essas leituras, o que pode contribuir para uma formação escolar desprovida de senso crítico e reflexivo. As leituras preferidas apontadas na pesquisa são os textos religiosos, os de romance e as histórias de fantasia. Alguns dos motivos pelos quais esses estudantes não têm o hábito de ler textos literários é que na maioria das escolas esse tipo de atividade é feito somente de forma obrigatória, sendo, portanto, um mero objeto de avaliação, além de existir uma sobrecarga de atividades escolares que inviabilizam o tempo de leitura.

Muitos fazem a substituição da leitura pelo uso da internet e aparelhos eletrônicos. Outros julgam os livros chatos e afirmaram que não leem simplesmente porque não gostam. A pesquisa revelou que a maioria dos jovens sequer leu dez livros completos ao longo da vida. Esse índice nos faz refletir sobre a maneira como a leitura vem sendo trabalhada na Educação Básica e compreender os desafios que os futuros professores terão que enfrentar para mudar essa realidade. Dessa forma, cabe aos profissionais da educação investir na formação leitora desses jovens, através de atividades didáticas que motivem os estudantes para a prática da leitura.

Referências

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRRN, 2008.
- LERNER, Delia. **Ler escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARTINS, Maria Helena Pires. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- SOARES, Margarida. **A importância da leitura no mundo contemporâneo**. In: revista Ozarfaxinars. nº 16 p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://www.cfaematosinhos.eu/ozarfaxinars.htm>> Acesso em 26 out 2018.
- TANZAWA, E.C. **Leitura e compreensão dos textos acadêmicos: um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação**. Londrina, Paraná, 2009.
- Enviado: 31/08/2020
Avaliado: 15/10/2020

CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Gilberlânia Soares da Silva⁴¹
Ana Cláudia Claudino Duarte⁴²

Resumo

Muitos são os estudos acerca da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2010; HOFFMANN, 1996; PERRENOUD, 1999). De igual modo, a temática sobre crenças vem aumentando no campo da linguística aplicada. Neste trabalho, que se caracteriza como um estudo bibliográfico, pretendemos discutir sobre as crenças dos professores sobre a avaliação da aprendizagem. Para tanto, nos embasamos em Vygotsky (1994), Charlot (2014), Barcelos (2004), Libâneo (2003), Luckesi (2002), Freire (2008). As crenças apresentadas trazem implicações errôneas sobre o método avaliativo, com isso é importante que os professores, gestores, escola e sistema de ensino adotem práticas avaliativas que instiguem os alunos a crescerem efetivamente.

Palavras- Chave: crenças; avaliação; professores.

Resumen

Existen muchos estudios sobre la evaluación del aprendizaje (LUCKESI, 2010; HOFFMANN, 1996; PERRENOUD, 1999). Asimismo, un tema sobre creencias ha estado cayendo en el campo del lenguaje aplicado. En este documento, que se caracteriza como un estudio bibliográfico, tiene la intención de discutir cómo las creencias de los maestros sobre la evaluación del aprendizaje. Para esto, confiamos en Vygotsky (1994), Charlot (2014), Barcelos (2004), Libâneo (2003), Luckesi (2002), Freire (2008). Como las creencias presentadas tienen implicaciones erróneas en el método de evaluación, es importante que los maestros, gerentes, escuelas y el sistema educativo adopten prácticas evaluadas que instiguen a los estudiantes a crecer de manera efectiva.

Palabras clave: creencias; evaluación; docentes.

Introdução

Vastas são as pesquisas acerca da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2010; HOFFMANN, 1996; PERRENOUD, 1999). De igual modo, a temática sobre crenças vem aumentando no campo da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2004; BARCELOS, 2007; CONCEIÇÃO, 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 2004). O sistema brasileiro de ensino hoje consiste no cumprimento de currículo, o que significa dizer que existe uma gama de conteúdos que devem ser “ensinados” aos alunos durante todo o ano letivo, conforme competências e habilidades estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Basicamente, são apresentados aos discentes

⁴¹ mestranda em Ensino pelo Programa de Pós- Graduação em Ensino- PPGE- UERN (Pau dos Ferros); Graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande- Cajazeiras- PB; Graduada do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participou do programa de monitoria da mesma instituição, na qualidade de monitora das disciplinas Literatura Clássica e Linguística II; Foi integrante do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID; Participou como alfabetizadora no Programa Brasil Alfabetizado no município de Cajazeiras- PB; Foi membro integrante do Grupo de Pesquisa TLB: Teorias Linguísticas de Base/ CNPq/ UFPB; É integrante do Grupo de Pesquisa Crenças e Experiências, no campus Profa. "Maria Elisa de Albuquerque Maia"/CAMEAM; É professora da rede pública do estado da Paraíba.

⁴² Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Campina Grande, integrante do Grupo de pesquisa DOXA, cuja linha de pesquisa é Mito, Discurso e Forma, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras.

alguns conteúdos e posteriormente é feita uma avaliação para que o conhecimento deles em relação ao que foi visto em sala de aula seja medido, para saber se eles realmente aprenderam. Tal forma de medir o aprendizado dos discentes é feito a partir de uma prova escrita, oral, ou da forma que o professor escolher para estimar o nível de aprendizagem dos estudantes, como bem afirma Luckesi (2010), trata-se da pedagogia dos exames.

De acordo com Libâneo (2003), boa parte dos professores adota uma prática baseada em prescrições pedagógicas que por sua vez viraram senso comum, transmitidas pelos mais velhos, sendo efetivamente legalizadas no nosso ensino. A maneira como os professores escolhem os conteúdos, sua forma de avaliar e a postura adotada em sala de aula tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos. Sendo assim, fica evidente a partir da prática docente as crenças dos professores em relação ao ensino-aprendizagem.

Dessa feita, os principais autores que contribuíram com esta discussão foram Vygotsky (1994), Charlot (2014), Barcelos (2004; 2006; 2007), Libâneo (2003), Freire (2008). Para entendermos as crenças dos professores em relação a avaliação da aprendizagem tomamos as considerações de Luckesi (2002; 2010). Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória pois proporciona maior familiaridade com o problema (GIL, 2002). O embasamento teórico é de cunho bibliográfico, por tratar de estudos realizados por meio de livros, textos escritos e digitais acadêmicos. Tal metodologia é possível, pois, segundo Marconi e Lakatos (2010), o pesquisador pode usar como instrumento de trabalho as mais diversas fontes de pesquisas já publicadas como livros, artigos, teses, ou até mesmo materiais gravados, fichamentos.

Quanto a natureza da pesquisa, caracteriza-se como básica, a qual, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 34), “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista”. Contudo, os conhecimentos apreendidos nesse tipo de estudo possibilita o desenvolvimento de conhecimentos que posteriormente podem ser utilizados em pesquisas aplicadas.

Diante do exposto, o interesse por esta pesquisa surgiu da inquietação ao perceber que a capacidade do aluno é medida por sua nota. Essa forma de medir a aprendizagem é colocada como “avaliação da aprendizagem”, entretanto, o aluno não pode ser reduzido à nota que apresenta no boletim. Se ele não é um aluno que só tira nota 10 (dez), isso não quer dizer que terá um futuro desastroso e nem tampouco que não é um bom aluno. Diante dessa realidade, e a partir das constatações feitas sobre as crenças dos professores em relação à avaliação, é importante rever a forma de avaliar para que esta avance para além de uma mera nota.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir a respeito das crenças de professores acerca avaliação da aprendizagem. Para tanto, entendendo que a avaliação é parte indissociável no processo de ensino e aprendizagem, e que as crenças dos professores contribuem neste processo, traçamos nossa metodologia da seguinte forma: a princípio apresentamos um apanhado em relação ao desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar, partindo de alguns conceitos epistemológicos; na sequência abrangemos nossa pesquisa para a temática sobre avaliação da aprendizagem; posteriormente apontamos algumas concepções na perspectiva das crenças dos professores sobre avaliação da aprendizagem e, por fim, fazemos algumas considerações.

O desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar

Aprendizagem consiste na veemência de conhecer e entender algo, logo, à medida que conhecemos algo podemos ensinar. O processo de aprendizagem acontece desde o nascimento, e perdura até o fim da vida, uma vez que o ser humano está em constante processo de desenvolvimento social e intelectual, conhecendo e vivenciando novas experiências e assim

aprendendo coisas, o que significa dizer que a aprendizagem acontece antes mesmo das crianças conviverem em um espaço escolar.

Assim, cada criança tem seu conhecimento prévio em relação a temas aprendidos na escola, pois possui experiência prévia de mundo. Vale ressaltar que embora usemos a palavra criança, esse mesmo processo acontece em adolescentes e adultos, já que estamos falando da aprendizagem humana como um todo.

Contudo, embora a aprendizagem anteceda a frequência ao ambiente escolar, ele tem papel extremamente importante no desenvolvimento do indivíduo, pois proporciona novas formas de saberes. De acordo com Charlot (2014), as experiências vividas no cotidiano passam a ser vistas, na escola, de forma contextualizada, tornando-as objeto de estudo, de modo a desenvolver o pensamento crítico, através do discurso e do texto. Além disso, a escola insere outros saberes, possibilitando outras visões e outras competências para um melhor posicionamento individual e social.

Ademais, na escola o indivíduo adquire postura diferente daquela apresentada no cotidiano, tanto em relação a comportamento como a relações pessoais e interpessoais, pois a escola possibilita a dissociação do sujeito emocionalmente frágil que passa a ser um sujeito racional centrado, ou seja, “o Eu constitui-se um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento” (CHARLOT, 2014, p. 68). Assim, o processo de aprender constitui-se através das experiências que por sua vez, na escola, ganham punho científico e de socialização acadêmica para o desenvolvimento intelectual, o qual será agregado a novos conteúdos e novas visões.

Todavia, ao passo que o ambiente escolar possibilita um mundo de aprendizado e conhecimentos pedagógicos em face do ensino e aprendizagem, também pode ser visto como um lugar desmotivador, principalmente em sala de aula. E isso pode acontecer tanto por parte dos alunos como dos professores, uma vez que eles podem se influenciar mutuamente.

Como podemos ver, por exemplo, na fala de uma professora que faz parte do nosso convívio de trabalho: “Esse menino não quer nada da vida, não sei mais o que fazer; já deixei sem recreio, tomei os brinquedos, deixei de castigo e mesmo assim ele não faz as tarefas. O pior é que ele é inteligente, sabe o conteúdo, mas tem preguiça de escrever, eu já nem vou mais à carteira dele porque sei que ele não faz as atividades, acredito que as notas dele serão muito baixas esse bimestre”. Diante desse discurso, evidencia-se que o aluno, ao ouvir isso, fica desmotivado e, de igual modo, o professor já não tem nenhum tipo de motivação.

De acordo com Charlot (2014), só aprende quem sente prazer em aprender, e ainda segue afirmando que:

O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. O problema é saber como despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender (CHARLOT, 2014, p.74).

A mobilização é desenvolvida a partir da razão, não adianta apenas ter uma didática pronta, pois se faz necessário o envolvimento do aluno e sua consciência da importância do aprender, o eu-epistêmico do aluno está à parte de suas vivências cotidianas. Infelizmente a realidade das escolas regulares hoje, tanto públicas como particulares, é basicamente voltada para o maior número de alunos aprovados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que acarreta no cumprimento

exaustivo de conteúdos que têm que ser “dados”, principalmente para o cumprimento do currículo escolar a fim de que os alunos estejam preparados para o exame. E aqueles alunos que não acompanham esse percurso conforme o planejado pelo professor e pela escola ficam simplesmente descredenciados.

Sobre o processo de aprendizagem, Vygotsky (1994) apresenta um conceito chamado “zona de desenvolvimento proximal”, através do qual o psicólogo postula que a aprendizagem da criança está correlacionada ao seu nível de desenvolvimento e também a sua capacidade de aprendizado. Em outros termos, não podemos “atropelar” as fases de aprendizagem da criança, não faz sentido fazer perguntas complexas sobre filosofia e astrologia a uma criança de cinco anos de idade. Da mesma forma não se pode “empurrar” conteúdos aos adolescentes com foco apenas no ENEM, uma vez que isso acarreta em pressão psicológica, sensação de incapacidade e tantos outros sentimentos, principalmente naqueles alunos que tem um nível de aprendizagem diferente dos demais. Por isso a importância do professor não se deter apenas ao currículo escolar, mas também ao lado humano do aluno e seu desenvolvimento interdimensional.

Ora, se no processo de desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar temos essa problemática na execução de conteúdos sem o devido acompanhamento das dificuldades encontradas individualmente em cada estudante em virtude, sobretudo, do cumprimento da grade curricular, é perceptível outra complexidade que é a avaliação da aprendizagem, sobre a qual falaremos no tópico a seguir.

Avaliação da aprendizagem

A questão da avaliação da aprendizagem é uma temática muito debatida, (LUCKESI, 2010; HOFFMANN, 1996; PERRENOUD, 1999). Existem vários trabalhos acerca desse assunto e mesmo assim ainda é uma prática complexa, pois resulta do conhecimento que o aluno tem a partir dos conteúdos que foram vistos em sala de aula. No sistema brasileiro de ensino, a comprovação da aprendizagem do aluno é determinada por notas: um bom aluno é aquele que tira as melhores médias.

Se um aluno tira uma nota 7,0, por exemplo, ele precisa se esforçar mais, “passou se arrastando”, não importa os problemas que os alunos tenham em casa, não interessa o esforço que os alunos fazem para estar na escola, tão pouco interessa a conduta do aluno. O que realmente interessa é ter as melhores notas, cobradas pelos pais, direção, docentes, enfim, pela comunidade escolar. Afinal, são as notas dos alunos que definem o status da escola como a detentora dos melhores alunos, aquela cujos resultados são os melhores nos vestibulares, etc.

Para isso a avaliação da aprendizagem é feita de diversas maneiras, sendo a mais tradicional a prova escrita, os exames. Pode ser também através de seminários, fichamentos, entrega de trabalho escrito, entre tantos outros. Para Libâneo (2003, p. 10) o processo de avaliação acontece em curto e longo prazo, sendo os primeiros referentes a exercício de casa, e os de longo prazo são as provas escritas, trabalho de casa. O autor ressalta ainda que “O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações)”. A avaliação da aprendizagem faz parte do ensino e da prática docente, porém o modo como é imposta muitas vezes causa “traumas” aos alunos, pois foi desenvolvido um sistema inteiro pressionando e incentivando a concorrência.

Vimos no tópico anterior a fala de uma professora, a qual diz que “o aluno é inteligente, sabe o conteúdo, porém não faz as tarefas”. No entanto, mesmo diante da observação constatada, a sua prática permanece a mesma. É certo que se faz necessário esse processo avaliativo, mas a

avaliação não deve ser feita apenas com os alunos. O professor necessita fazer avaliação de sua prática, conforme nos afirma Freire (2008, p. 56):

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la.

É através da autoavaliação que a prática pode ser melhorada. Assim a avaliação da aprendizagem carece da avaliação da prática docente, como uma via de mão dupla em que ambos, docente e discentes, caminham na mesma direção e com o mesmo propósito, uma conjuntura em que um apoia o outro. Talvez por isso a prática da avaliação da aprendizagem seja complexa, pois muitas vezes é mais conveniente seguir um modelo estanque e moldurado, a ter trabalho em mudar, é mais simples dizer que não sabe mais o que fazer para que o aluno faça as tarefas, a admitir que a prática empregada não esteja surtindo efeito, na crença ilusória de que se um aluno aprende e tira notas boas e outro não, o problema não está no docente e sim no aluno que não quer nada, porque “fulano” consegue. Mas o aprendizado de um aluno não é igual ao do outro ou ao restante da turma, por isso a necessidade da autoavaliação.

Obviamente o objetivo aqui não é colocar culpa no professor ou no aluno e sim debater algumas práticas frente a situações cotidianas acerca da avaliação. É certo que muitos professores tendem a mudar sua forma de avaliação, contudo o sistema, a escola e a família exigem uma nota, tornando assim a avaliação da aprendizagem com foco numa média de excelência. A partir disso surge uma inquietação, quais as crenças que os professores têm sobre avaliação da aprendizagem? Discutiremos sobre isso logo adiante.

Crenças de professores sobre avaliação de aprendizagem

De acordo com Barcelos (2004), ao investigar os conceitos sobre crenças, percebe-se que a princípio o conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas surgiu na Linguística Aplicada (doravante LA) em meados de 1985, elaborado por Horwitz e se consolidou com os artigos de Wenden (1986, 1987) no exterior. Já no Brasil, os estudos sobre crenças ganharam força a partir da década de 90, tendo como marco teórico Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). A autora ainda enfatiza que tais estudos não se restringem apenas a LA, mas também está presente nas áreas de filosofia, psicologia, sociologia, antropologia.

As crenças são, pois, importantes para a aprendizagem e estão ligadas à compreensão e ao comportamento dos indivíduos, relacionando-se principalmente “com sua influência na abordagem de aprender dos alunos e no ensino autônomo” (BARCELOS, 2001, p. 72).

Em outras palavras, podemos dizer que o comportamento das pessoas tem correlação com as suas crenças, pois a partir de seu ponto de vista e da forma que enxerga o mundo é que o indivíduo passa a ser e agir de determinada forma. Pois, como bem coloca a autora:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18)

Nesse sentido, as crenças dos professores em relação à avaliação da aprendizagem podem ser compreendidas de várias maneiras, uma vez que podem ser influenciadas por fatores internos e externos. Logo, as crenças dos professores podem ter sido consolidadas a partir de sua formação acadêmica ou mesmo com a experiência adquirida, o que explica determinada postura e ações praticadas pelos docentes. Como nos afirma Barcelos (2007, p. 112), “[...] a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores”.

As crenças estão enraizadas tanto no cérebro dos professores, como também dos alunos, e compreender tais crenças ajuda para um melhor aproveitamento e melhoramento da interação frente à sala de aula, uma vez que a partir do momento que se compreende o outro há melhorias no convívio social. Nesse sentido, nos propomos aqui a verificar quais as crenças dos professores sobre avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, é importante destacar o método tradicional utilizado pelos professores ao apresentar os conteúdos. Para Libânio (2003, p. 09):

Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observando os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

É importante destacar que, na maioria das vezes, os conteúdos são transmitidos como uma verdade absoluta, da qual o professor é o detentor do conhecimento, e ao transmitir a exposição do conteúdo não aceita interação entre os alunos, todos devem ficar em silêncio e prestando atenção enquanto a “matéria é passada”. Ou mesmo, demonstrando o enraizamento dessa visão, os alunos respondem irrefletidamente às atividades, no aguardo da correção e da resposta certa detida pelo professor.

E assim, nesse modo automático de reprodução mecânica do conhecimento os professores são levados ao método da avaliação. Quanto a esta, Luckesi (2010) coloca algumas formas de avaliar dos professores, dentre as quais está a crença da avaliação como punição: os professores utilizam-se das provas para “ameaçar” os alunos caso não se comportem. Prometendo dificultar o nível da prova se os alunos não ficarem em silêncio ou se não prestarem atenção, veem a ameaça como uma tentativa falha de motivar os alunos.

Temos ainda a crença da avaliação como “função classificatória” (LUCKESI, 2010, p. 35). Esse método é mais visto no conselho de classe, onde a nota do aluno é obtida a partir do senso comum dos professores. Nesse sentido, o aluno é classificado como bom, regular ou péssimo. Uma vez classificado dentro dessa nomenclatura, fica predestinado àquilo, não sendo considerado sua evolução, comportamento e desenvolvimento de sua aprendizagem.

As crenças estão enraizadas no nosso inconsciente e por vezes não é percebido a prática ou a conduta que estão sendo adotadas. Elas muitas vezes encontram-se disfarçadas, ou seja, acreditamos estar desempenhando bem certo papel, quando na verdade estamos pondo em outras

roupagens práticas retrogradadas ou ultrapassadas. Como, por exemplo, a pedagogia do exame, camuflada como avaliação da aprendizagem. Como bem coloca Luckesi (2002, p. 84):

[...] o equívoco de denominar sua prática de ‘avaliação’, quando o que se faz é exercitar ‘exames’. Professores, professoras, escolas e sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação – assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... –, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente, ‘examinamos’, porém dizemos que ‘avaliamos’.

Avaliar a aprendizagem é sanar o nível do aluno e assim a partir de seu diagnóstico incentivar os alunos para que evoluam da melhor forma possível. Já os exames são uma forma imposta de classificar o aluno, é um método de competitividade, aprovação e reprovação.

E esse método desenvolve outra crença nos professores, a de que “deu uma nova chance ao aluno” quando na verdade o processo de avaliação acontece mediante explicação e reorientação até que o aluno aprenda e evolua da melhor forma possível. “Em avaliação, não se concede nova oportunidade a ninguém, acompanha-se construtivamente o aluno em seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 86).

As crenças dos professores em relação à avaliação não constituem um modelo fixo e prefixado, não são uma forma emoldurada que não pode ser transformada, pelo contrário, as crenças por serem parte das vivências e experiências dos professores podem e devem ser transformadas, para que o ambiente da sala de aula seja visto como transformador, em que alunos e professores sentem prazer em estar ali, aprendendo e evoluindo a cada dia.

Considerações finais

O método tradicional de avaliar teve sua origem a partir da Companhia de Jesus e segue de forma automática até os dias hoje, porém, o debate sobre essa temática precisa ser feito constantemente. Não simplesmente debater por debater e sim no intuito de uma evolução significativa no ato da avaliação. Nessa vertente, as crenças dos professores muito podem interferir na forma de avaliar, uma vez que estão enraizadas na mente de cada indivíduo. Seja de forma positiva ou equivocada, assim as crenças precisam ser refletidas para, a partir das constatações feitas, exercerem papel transformador no ambiente escolar.

Foi o que procuramos fazer ao longo desta investigação: refletir sobre as crenças dos professores acerca da avaliação da aprendizagem. A princípio apresentamos de forma breve como se dá o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar; bem como explanamos sobre a avaliação da aprendizagem. Acreditando que a partir desses tópicos podemos chegar a um consenso sobre as crenças que os professores carregam sobre o tema em questão.

As crenças apresentadas trazem implicações errôneas sobre o método avaliativo, com isso é importante que os professores, gestores, escola e sistema de ensino adotem práticas avaliativas que instiguem os alunos a crescerem efetivamente, formando alunos protagonistas que conseguem alcançar seus objetivos por mérito, sem a pressão da competitividade, da punição ou da imposição de uma mera nota.

Nesse sentido, assumir uma postura intervencionista no que tange ao conhecimento das crenças dos docentes em foco, pode levar a avaliação da aprendizagem a uma perspectiva transformadora, e, assim, auxiliar professores na missão de contribuir com a educação dos alunos.

Referências

- BARCELOS, Ana Maria. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre aprendizagem de Línguas**: Estado de Arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n. 1, p. 71- 92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Crenças e ensino de línguas**. SP: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BARCELOS, Ana Maria. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 20-27.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação do saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ª ed. Coleção Educar. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MINAYO, MaC. S. **Pesquisa social: teoria, método criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- Enviado: 31/08/2020
Avaliado: 15/10/2020