

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 47

Ano 18

Volume 07

Letras e Resenhas

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

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº47 – vol. 7 – Letras e Resenhas – 83p. (junho – 2022)
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 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
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wylie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alex Viana Pereira – Literatura latino-americana: a imaginação histórica e a espacialização crítica em <i>História do Dinheiro</i> , de Alan Pauls	04
02	Antônia Valdilene Rocha de Souza e Alana Lessa do Nascimento Silva – A interdisciplinaridade no livro didático de História do Ensino Fundamental II: entre o histórico e o literário	10
03	Francisco Bezerra dos Santos – Márcia Wayna Kambeba: poesia indígena para decolonizar	19
04	Francisco Jeimes de Oliveira Paiva – A gramática sistêmico-funcional: ensaiando uma análise de conceitos-chave sob a ótica especializada	25
05	Gabriela Antonio Romancini et al – A mulher na toponímia da zona rural da microrregião de Nova Andradina/MS	32
06	Maike dos Santos Silva – A língua como recurso que induz à resistência – aquilo que sob a perspectiva de instrumento promove a liberdade linguística	44
07	Maria Célia Fiorini – Mediação por práticas docentes para alunos da educação básica: entrelaçamento entre leitura e escrita	49
08	Alex Ribeiro Maia Baroni – RESENHA	56
09	André Andrade da Silva et al – RESENHA	60
10	Francisco Bezerra dos Santos – RESENHA	65
11	Francisco Renato Lima – RESENHA	67
12	Francisco Romário Paz Carvalho – RESENHA	70
13	Francisco Romário Paz Carvalho – RESENHA	73
14	Francisco Romário Paz Carvalho – RESENHA	76
15	Meire Lúcia Andrade da Silva et al – RESENHA	79

LITERATURA LATINO-AMERICANA: A IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E A ESPACIALIZAÇÃO CRÍTICA EM *HISTÓRIA DO DINHEIRO*, DE ALAN PAULS

Alex Viana Pereira¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a imaginação histórica e espacialização crítica na obra “História do dinheiro” (2014), de Alan Pauls. A partir da colonialidade do poder, especificamente o controle da economia, o autor destaca acontecimentos da Argentina de 1970 como a Ditadura militar, elucidando a carga política da época através de temas do cotidiano e obsessões dos personagens jamais nomeados. Para preencher os vazios dos fatos históricos, o escritor busca apoio na imaginação histórica constituída a partir da sua subjetividade múltipla que reflete nos personagens.

Palavras-chave: Literatura Latino-Americana, Ditadura Militar, Controle do poder.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la imaginación histórica y espacialización crítica que surgen en la obra "Historia del dinero" (2014), de Alan Pauls. A partir de la colonialidad del poder, específicamente el control de la economía, el autor destaca acontecimientos de la Argentina de 1970 como la Dictadura militar, dilucidando la carga política de la época a través de temas de lo cotidiano y obsesiones de los personajes jamás nombrados. Para llenar los vacíos de los hechos históricos, el escritor busca apoyo en la imaginación histórica constituída a partir de su subjetividad múltiple que refleja en los personajes.

Palabras-clave: Literatura Latinoamericana, Dictadura Militar, Control del poder.

Introdução

Alan Pauls é um famoso crítico literário, jornalista e escritor nascido em Buenos Aires em 1959, reconhecido pelas suas novelas, ensaios e contos. É um dos mais renomados escritores da literatura latino-americana na contemporaneidade. Dono de uma escrita complexa e irônica, Alan Pauls leva os leitores de suas obras a várias reflexões sobre os anos de chumbo da Argentina, sempre por meio de temas que parecem inusitados em um primeiro momento como: lágrimas, penteados e dinheiro. Esse último será observado a seguir na obra “História do dinheiro” (2014).

A obra “História do dinheiro” (2014), de Alan Pauls, retrata pelo viés do cotidiano a ditadura militar de 1970 da Argentina. O romance encerra a famosa trilogia que conta com “História do pranto” (2007) e “História do cabelo” (2010), obras que também apresentam temas voltados para à Argentina da década de 1970. Em ambas as obras, o escritor retrata os acontecimentos importantes do seu país através de temas como lágrimas e penteados. Em “História do dinheiro” (2014), assim como as obras anteriores, Alan Pauls usa temas diferenciados como a obsessão pelo dinheiro de alguns personagens que nunca são nomeados para destacar os fatos históricos da Argentina de 1970, onde a obra é ambientada.

¹Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Bolsista Capes.

O referido autor dispensa falar em armas, soldados, estratégias de guerras e intrigas políticas de forma direta. Pelo contrário: a narrativa é composta de vaivéns que destacam a obsessão pelo dinheiro e a miséria humana em meio a uma economia que oscila, destacando sutilmente os efeitos da ditadura militar que além de uma luta armada, foi uma organização financeira.

Apesar do retrato que Alan Pauls faz dos acontecimentos de seu país em “História do dinheiro” (2014), este artigo faz um recorte e preocupa-se com as seguintes questões: a imaginação histórica, responsável por preencher os vazios dos fatos históricos e a espacialização crítica encontrada no romance que caracterizam o pensamento decolonial sobre a literatura latino-americana.

A Colonialidade do Poder

Antes de falar em imaginação histórica e espacialização crítica em “História do dinheiro” (2014) de Alan Pauls, é preciso compreender brevemente a colonialidade do poder, tema que nos levará aos dois primeiros selecionados para serem discutidos no romance.

A ditadura militar de 1970 na Argentina não foi apenas uma luta armada, mas também uma organização financeira, como justificado em linhas gerais por Rojas (2014). Os interesses políticos e pelo poder surgem a partir dessa organização. O dinheiro e o controle da economia são os principais fatores que levam os indivíduos a cometerem atrocidades e isso caracteriza a colonialidade do poder apontado por Ballestrin (2013), se tornando instrumento de opressão. De acordo com os estudos decoloniais/pós-coloniais de Spivak (2010), apesar de o período colonial ter se encerrado, ainda existem as heranças deixadas por ele, uma herança que causa violência epistêmica e constitui uma colonialidade de ver e pensar o mundo.

Basto (2016) comenta sobre a colonialidade do poder pensada por Quijano e posteriormente Mignolo. A colonialidade do poder conforme estes autores é a forma de dominação com base numa hierarquização racial. Ainda segundo Basto, apoiada em Ramon Grosfoguel, a colonialidade do poder se estende a todas as dimensões da existência social, a saber: a sexualidade, a autoridade, a subjetividade e o trabalho.

Diante disso, a colonialidade do poder engloba vários aspectos, um deles é o controle da economia. Para Ballestrin (2013), é um fator que silencia os sujeitos. O cidadão perde sua total autonomia, ou seja, passa a ser visto como subalterno, pois conforme Spivak (2010), o sujeito submisso é aquele que não tem vez de fala e nem é ouvido. Nesse ínterim, “A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser.” (BALLESTRIN, 2013, p.93), isto é, ela detém o poder. O colonizado é visto como aquele que não tem o saber, logo não pode reproduzi-lo, pois não tem autoridade para isso.

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989 [...]. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

A colonialidade do poder é manifestada no livro “História do dinheiro” (2014), a partir da imaginação histórica elucidada na obra, enfatizando a espacialização crítica, temas que não se separam. O controle da economia faz parte do que Mignolo (2017, p. 5) define como “patrón colonial do poder” que conta ainda com “o controle da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade.”

A grosso modo, a colonialidade do poder se presentifica na literatura latino-americana que, por sua vez, serve como intermédio para emergir as vozes silenciadas, os discursos que “não estão escritos”, mas existem. Essas vozes se manifestam através da subjetividade encontrada nas obras que ao se coadunarem com a imaginação histórica preenchem os vazios e dão voz aos sujeitos invisibilizados durante determinado contexto. Por exemplo, o período de chumbo da Argentina que serve como verossimilhança no romance “História do dinheiro” (2014).

Para os autores argentinos, é uma tradição escrever ficções que tomam como suporte os acontecimentos políticos ou até mesmo personagens que fazem o leitor refletir sobre determinados marcos da história de seu país. Esses acontecimentos são recheados pela imaginação histórica e constroem a espacialização crítica que, como dito, buscam dar visibilidade às vozes silenciadas dos sujeitos que estão à margem da sociedade.

A Imaginação Histórica e a Espacialização Crítica

A imaginação histórica é constituída a partir da subjetividade do escritor e apresentada pelo narrador, refletindo nos personagens da obra. Esse aspecto é bastante presente na literatura latino-americana, pois através dessa característica o autor consegue preencher os vazios dos fatos históricos retratados nos livros. De qualquer forma, não se pode confundir imaginação histórica com fatos históricos.

A realidade cotidiana não é a realidade histórica referencial e verossímil do pensamento realista e da sua história política e social (a realidade separada da ficção), mas sim uma realidade produzida e construída pelos meios, pelas tecnologias e pelas ciências. É uma realidade que não quer ser re-presentada porque já é pura representação: um tecido de palavras e imagens de diferentes velocidades, graus e densidades, interiores-exteriores a um sujeito que inclui o acontecimento, mas também o virtual, o potencial, o mágico e o fantasmático [...] Absorve e funde toda a mimese do passado para constituir a ficção ou as ficções do presente. Uma ficção que é “a realidade” (LUDMER, 2010, p. 2).

Isso é perceptível no romance “História do dinheiro” (2014), quando Alan Pauls busca preencher através da subjetividade dos personagens anônimos as lacunas dos fatos históricos (verossimilhança da obra) de seu país. Essas características configuram-se como a imaginação histórica, visto que ao escrever a obra, o autor não vivenciou os fatos, necessitando de sua subjetividade múltipla, buscando apoio em outros meios, como elucidado anteriormente por Ludmer (2010).

Assim, o fato de os personagens serem anônimos na narrativa permite representar qualquer indivíduo que viveu, por exemplo, na época da ditadura militar de 1970 na Argentina, admitindo o surgimento das vozes silenciadas naquele período, tornando também a obra aberta a várias leituras.

O narrador da obra refere-se sempre ao personagem principal como “ele”: “Ele o vê em seu terno, vê seu rosto rejuvenescido pela higiene fúnebre [...]” (PAULS, 2014, p. 7), o personagem principal é um menino de classe média de Buenos Aires, filho de pais divorciados. Assim, ao ser referenciado apenas como “ele”, o personagem, como dito anteriormente, pode significar qualquer sujeito que presenciou os horrores daquela época, período que Alan Pauls enfatiza em seu romance a cada instante, sem dizer diretamente o fato: “[...] De táxi para Villa Gesell, enquanto lá fora o mundo continua sua marcha estúpida, indiferente à proeza” (PAULS, 2014, p. 27). Uma “marcha estúpida” que constitui a era de chumbo da Argentina.

Além de destacar o contexto histórico, observa-se na narrativa o contraste dos personagens que possuem muito dinheiro e se divertem em relação ao “mundo lá fora” impregnado pela miséria, como é notório através da viagem de táxi que o personagem principal faz com o seu pai, um homem viciado em jogos de pôquer e que esbanja dinheiro.

[...] parece ter o dinheiro sempre ao alcance da mão. Todo o seu dinheiro, o que inclui, naturalmente, as libras, os francos suíços, os dólares e as liras com que costuma impressionar o entregador da rotisseria quando, quase nas fuças dele, começa a escolher no março as notas para lhe pagar (PAULS, 2014, p. 35).

Dessa maneira, surge outra característica que configura a imaginação histórica: a espacialização crítica. O espaço na literatura latino-americana não é um retrato estático, pois vai além dos aspectos geográficos que compõem o espaço literário. São elementos que estão em movimento e surgem a partir da imaginação histórica, como será exemplificado mais adiante.

A espacialização na literatura latino-americana precisa ser crítica, pois é através dela que o narrador enfatiza os olhares sobre os fatos históricos que também são constituídos pela subjetividade e pela imaginação histórica que preenche os vazios que surgem na obra literária.

A imaginação histórica é como o autor do discurso preenche os espaços em branco. Pode ser preenchido por alguém que nunca viveu a ditadura latino-americana, justificando, por exemplo, os personagens sem nome em “História do dinheiro” (2014), de Alan Pauls, compondo, assim, a espacialização crítica, visto que essa espacialização na literatura latino-americana muitas vezes é o próprio sujeito.

A espacialização crítica pode ser tanto os indivíduos à margem da sociedade, quanto o espaço deteriorado pela miséria que se coaduna aos sujeitos esquecidos, apagados, silenciados. Como elucidado no trecho a seguir.

Mas essas vantagens mal podem compensar os problemas que ele e a mulher descobrem mais tarde, quando, consumidos pelos onze meses de obra, onze meses de pesadelo, se mudam e sofrem na carne a hostilidade ostensiva dos vizinhos – todos com mais de setenta e cinco anos, todos surdos -, as vibrações que as máquinas da empresa têxtil vizinha transmitem das oito da manhã às cinco da tarde à parede sul do apartamento, os esgotos precários do bairro, os aprendizes de criminosos que se reúnem na esquina, os resíduos de vidros quebrados de carros brilhando junto ao meio-fio das calçadas, os produtos sempre vencidos dos armazéns, o cheiro de podre nas quitandas e de inseticida nos bares, as prateleiras rarefeitas, as estreias fora de moda, os pôsteres do videoclub desbotados pelo sol e, sobretudo, o calor insuportável, quase radioativo, que derrete o asfalto das ruas sem árvores e bate durante todo o verão no terraço ainda sem impermeabilização do edifício, ou seja, no próprio teto da moradia que estreiam e onde não conseguem morar juntos dois meses (PAULS, 2014, p. 86 e 87).

É perceptível o espaço crítico que se manifesta através da subjetividade dos personagens, as vozes silenciadas pela miséria, pelo descaso como, por exemplo, os vizinhos que ficando surdos por conta das máquinas da empresa têxtil e o espaço que não é estático, como visto anteriormente, mas está em movimento a todo instante, pois como elucidado acima percebe-se os sujeitos que vivem em situações precárias, entre os esgotos do bairro e o cheiro da podridão das quitandas. Tudo isso caracteriza a espacialização crítica, o espaço do discurso. São sujeitos à margem da sociedade, vítimas do descaso e da pobreza que assola o espaço em que vivem. Sentenciados a sofrer por consequência dos atos dos que detém o poder econômico, o dinheiro, por exemplo.

No trecho a seguir, é notória a invisibilidade e subjetividade do sujeito perante a sociedade, destacando o espaço do discurso como a própria exploração do trabalhador.

Além do mais, se o motorista de táxi que vive xingando os carros com os quais divide a rua está morto, tão morto quanto o caixa que os atende no banco, que trabalha horas contando dinheiro alheio sem levantar a cabeça, e como a garçonete do falso restaurante italiano onde costumam almoçar, vermelha de vergonha pelo uniforme de prostituta que a obrigam a usar, com os botões da camisa abertos até o umbigo e a saia justa que mal lhe cobre as nádegas – se toda essa gente que, bem ou mal, respira, abre as pálpebras todas as manhãs e sente a estocada gélida da água nas gengivas e tem medo e fala com outros está morta, mortíssima [...] (PAULS, 204, p. 60).

Desse modo, através da breve explanação compreende-se que a imaginação histórica e a espacialização crítica no romance “História do dinheiro” (2014), de Alan Pauls, não se separam, são elementos que fazem parte das características da literatura latino-americana, enfatizando a colonialidade do poder destacada por Ballestrin (2013) e Mignolo (2017), especificamente o controle da economia que surge com a ditadura militar nos anos de 1970 na Argentina e emergem na obra de Pauls como um contraste entre a obsessão pelo dinheiro que muitos detêm e a miséria que constitui o espaço crítico da narrativa ligado à imaginação histórica que dá voz aos indivíduos apagados.

O controle do poder se mostra por intermédio do controle da economia na obra de Alan Pauls, como exemplificado na citação a seguir.

Os preços mudam da noite para o dia, de hora em hora, às vezes duas ou três vezes na mesma hora. Em certas ocasiões volta da loja de materiais com as mãos vazias, sem ter conseguido comprar nada. “Não temos preço”, dizem. Em outras, com muita frequência, conta o dinheiro que deverá pagar enquanto faz fila diante do caixa, mas ao chegar ao guichê precisa calcular tudo outra vez. O preço subiu uns dez, quinze, às vezes vinte por cento, e isso num espaço de tempo insignificante, não mais que dez, quinze minutos, transcorridos entre a última remarcação e o momento em que deve pagar (PAULS, 2014, p.87).

Dessa maneira, a manipulação dos preços, isto é, da economia se caracteriza como o controle do poder, pois através disso é possível se impor, oprimir, por exemplo, as minorias, os sujeitos que vivem à margem da sociedade. Assim, a imaginação histórica e o espaço crítico vão se manifestando no livro de Alan Pauls. O narrador mostra a subjetividade dos personagens, aqueles que não possuem voz dentro do cenário de 1970 na Argentina, mas são os que mais sofrem com a ditadura militar da época que também foi uma “organização” financeira. Através da imaginação histórica e da espacialização crítica, Alan Pauls dar voz aos sujeitos e narra as experiências vivenciadas por si (deixa entrever a subjetividade) e pelo outro.

Considerações Finais

Os escritores argentinos são conhecidos por elucidarem em suas obras acontecimentos e personagens políticos e históricos. Com Alan Pauls não foi diferente, o autor buscou enfatizar acontecimentos da década de 1970 de seu país em *História do dinheiro* (2014). Mas ao invés de falar diretamente de guerras, soldados e enfrentamentos políticos, Alan Pauls optou pelo viés do cotidiano para destacar a ditadura militar da Argentina. Através de temas como o dinheiro o autor destaca toda a miséria humana da época, o contraste em deter o poder e a oscilação da economia imposta aos sujeitos que estão à margem da sociedade. Portanto, a imaginação histórica e a espacialização crítica se manifestam na obra por meio da subjetividade dos sujeitos, os contrastes do ter e do não ter.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, maio – agosto, 2013.

COJAS, Gonzalo Adrián. A ditadura militar na Argentina (1976-1983): retomando algumas hipóteses frente aos relatos oficiais. **Lutas sociais**. São Paulo, v.18, n.32, p.163-176, jan-jun, 2014.

LUDMER, Josefina (2010). **Literaturas Pós-autônoma**. Sopro 17, 1-6.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**. n° 94, 2017, p. 2-18.

PAULS, Alan. **História do dinheiro**. trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

A INTERDISCIPLINARIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: ENTRE O HISTÓRICO E O LITERÁRIO

Antônia Valdilene Rocha de Souza²

Alana Lessa do Nascimento Silva³

Resumo

O presente artigo surgiu como resultado dos estudos propostos e discussões realizadas durante as aulas realizadas na disciplina de Letras e História do mestrado, e tem por objetivo investigar como ocorre a interdisciplinaridade entre História e Literatura na coleção didática de História do Ensino Fundamental II, do PNLD 2020 e na BNCC, com o título "História Sociedade e Cidadania". Como pressupostos teóricos dialogamos com PESAVENTO, (1998); JAPIASSU, (1976); BITTENCOURT, (2009). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de análise documental, com finalidade descritivo-exploratória. Analisamos um livro de 9º ano da coleção da editora FTD, de título "História Sociedade e Cidadania", por ter sido a mais distribuída nas escolas brasileiras segundo dados do FNDE, verificamos também o manual do professor e trechos da BNCC. Verificamos como aparece a interdisciplinaridade entre História e Literatura. Foi encontrada interdisciplinaridade entre História e Literatura em dois capítulos. No manual do professor não consta orientações para tratar a interdisciplinaridade entre essas duas áreas A BNCC traz uma vaga recomendação de interdisciplinaridade. Consideramos a importância do ensino interseccionando os saberes produzidos pela História e Literatura.

Palavras-Chave: Livro Didático. Interdisciplinaridade. História e Literatura

Resumen

El presente artículo surgió como resultado de los estudios propuestos y discusiones realizadas durante las clases realizadas en la disciplina de Letras e Historia de la maestría, y tiene como objetivo investigar cómo se produce la interdisciplinariedad entre Historia y Literatura en el acervo didáctico de Historia de la Educación Primaria. Escuela II, del PNLD 2020 y en la BNCC, con el título "Historia Sociedad y Ciudadanía". Como supuestos teóricos dialogamos con PESAVENTO, (1998); JAPIASSU, (1976); BITTENCOURT, (2009). En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa, de análisis documental, con finalidad descriptivo-exploratoria. Analizamos un libro de 9º año de la colección de la editorial FTD, titulado "Historia Sociedad e Cidadania", por ser el más difundido en las escuelas brasileñas según datos de la FNDE, también revisamos el manual del profesor y extractos de la BNCC. interdisciplinariedad entre Historia y Literatura La interdisciplinariedad entre Historia y Literatura se constató en dos capítulos El manual del docente no contiene lineamientos para tratar la interdisciplinariedad entre estas dos áreas La BNCC hace una vaga recomendación de interdisciplinariedad Consideramos la importancia de enseñar los saberes intersectados producidos por la Historia y la Literatura. Literatura.

Palabras clave: Libro de texto. Interdisciplinariedad. Historia y Literatura

² Graduação em Letras-Português - Universidade Estadual do Ceará, Licenciatura Plena em História - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialização em Metodologia do Ensino de História - Universidade Estadual do Ceará. Integra o Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (UECE/CNPq).

³ Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, exercendo a função de Coordenadora Escolar. Integrante do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos - GPADC - (UECE/CNPq) e do Grupo de pesquisa Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores - LIMEFLE (UECE/CNPq). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada e Linguística de Texto, com ênfase nos seguintes temas: Gêneros textuais e Ensino, Práticas de letramento literário crítico e Análise do Discurso Crítica.

Considerações iniciais

A interdisciplinaridade já vem há algum tempo despertando reflexões acerca da sua inserção de fato nas disciplinas, sobretudo, nas Ciências Humanas. Muito tem se questionado sobre o esfacelamento das áreas, dos invólucros aos quais têm se colocado. Japiassu (1976), por exemplo, tece uma crítica muito relevante sobre os caminhos que essas questões têm tomado, sobretudo, de como há muitos discursos pedagógicos apregoando interdisciplinaridade, todavia, de fato não se aplica, e as universidades, em sua maioria estão alheias às formações de docentes nesse itinerário.

Desse modo, os materiais didáticos, como objeto cultural, e assim, fruto de relações sociais, de um tempo histórico e de um espaço, não ficam alheios a isso, principalmente devemos entender o uso praticamente unânime nas escolas públicas brasileiras. E a partir de leituras, e vivências interdisciplinar em História e Letras, sobretudo a partir de discussões tecidas na disciplina de História e Letras do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras ao qual fazemos parte, no que concerne aos espaços da história e ao que concerne ao espaço da literatura e de como as conexões dessas áreas são importantes para o conhecimento histórico e também de como a literatura se beneficia da história. Portanto, a partir das discussões e das reflexões oriundas de Japiassu, veio-nos a hipótese de que as lacunas oriundas da pouca formação nesta área interdisciplinar repercutem no livro didático de história, de que a interdisciplinaridade não é contemplada entre História e Literatura.

E a partir disso, trazemos a seguinte indagação: Como será que ocorre a interdisciplinaridade entre História e Literatura nos Livros Didáticos de História?

E temos como objetivo geral analisar como ocorre a interdisciplinaridade entre História e Literatura no Livro Didático de História e no Manual do professor, do 9º ano na da coleção História Sociedade e Cidadania e na BNCC.

Desenvolvemos o estudo por meio de uma pesquisa qualitativa, documental, e descritivo-exploratória, assim sendo, o artigo está organizado em duas partes, intituladas: “1. Livro Didático, 2. Interdisciplinaridade, Histórico e o Literário”. Inicialmente tecemos uma discussão sobre o livro didático, destacando autores como Chartier (1990), Bittencourt (2009), Allan Chopin (2007), Freitas (1997), no segundo momento debatemos as relações interdisciplinares existentes entre a História e a Literatura, nesse sentido foram importantes as análises de Freire (1996), Bicudo (2008), Japiassu (1976) e Fazenda (2011) e concomitante analisamos a interdisciplinaridade entre História e Literatura na coleção didática "História Sociedade e Cidadania" e em trechos da BNCC.

Livro didático, interdisciplinaridade e ‘o histórico e o literário’

O livro didático (doravante LD) é uma ferramenta utilizada na rede pública brasileira por professores e alunos, sobretudo, como única ferramenta, devido a indisponibilidade de outros materiais. E por isso tem sido objeto de inúmeras pesquisas.

Esse material tem trazido muitos questionamentos devido a sua composição e o que ele aborda, como também o seu processo de elaboração. Chartier(1990) quando trata das representações e das leituras, no contexto do absolutismo, por volta do século XVIII, por exemplo, na obra “História Cultural entre práticas e representações”, ele coloca em evidência a necessidade de observar a maneira como é produzido o material de leitura, quem está por trás de determinadas escolhas, e em qual suporte esse material se configura, pois o modo como chega ao seu público alvo tem inúmeras implicações.

Bittencourt (2009) na obra “O Saber Histórico na Sala de aula” define o Livro Didático como um produto cultural, multifacetado. Allan Chopin (2004) teórico francês, que no século XX debruçou-se na pesquisa sobre materiais didáticos, afirma que se trata de um “objeto complexo”. O surgimento dos livros didáticos no Brasil deu-se no século XIX, todavia, segundo Bittencourt (1993) estes livros vieram como curso para professores, e quem podia escrever eram as pessoas consideradas de prestígio pelo poder público. Freitag (1997) em “O livro didático em questão” afirma que a consolidação de leis, decretos e operacionalização do livro didático ocorreu em um momento histórico político brasileiro de cunho progressista, por volta de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Nesse período também ocorreu o princípio do que seria a escolha de materiais.

Em 1985, surgiu uma grande mudança que foi o surgimento do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que tornou a elaboração dos LDs a partir de critérios estabelecidos por edital e que professores universitários podem inscrever-se para verificar se está de acordo com os critérios estabelecidos.

E para observarmos o LD, no presente, século XXI, partiremos da análise que o teórico francês Chopin (2004) faz acerca do modo de operacionalização do LD de História. Ele apresenta cinco funções, tais como a referencial, que tem como base os documentos normatizadores, a função instrumental que trata dos métodos de aprendizagem, a ideológica e cultural, que trata de valores, das percepções do grupo hegemônico a função documental pois traz vários fragmentos de documentos, fontes de diversas áreas.

O corpus/fontes que faz parte da nossa análise é o Livro Didático de História(doravante LDH) do Ensino Fundamental II, e as recomendações de interdisciplinaridade da Base curricular Comum Nacional (BNCC), como também o que traz como habilidade para os estudos da literatura no livro do 9º ano e o que recomenda para a história, como também o manual do professor(doravante MP), do autor Alfredo Boulos, da coleção “ História Sociedade e Cidadania” FTD, a qual foi aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD de 2020-2023),essa coleção é composta por quatro volumes, com conteúdo sobre História Geral e do Brasil, de forma integrada. As seções do livro são: página de abertura de capítulo, corpo do capítulo, boxes, atividades, isso para o livro do aluno, para o MP consta as mesmas seções citadas anteriormente acrescida de materiais de apoio ao professor, texto de apoio e encaminhamentos, que são as recomendações de leituras e de vídeos, além disso, projetos de trabalho interdisciplinar com subseções explicando o que é um projeto de trabalho, e de como construir um projeto interdisciplinar e em seguida uma seção com exemplos de projeto interdisciplinar, e depois um quadro com atividades destinadas a todos os anos, e diversas disciplinas, em seguida, um outro quadro com atividades específicas envolvendo algumas áreas.

Escolhemos essa coleção por ter sido a mais distribuída nas escolas brasileiras, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE). Escolhemos para este momento uma amostra a partir da análise do livro do 9º ano, e do MP devido tratar-se de um artigo, o qual tem um número menor de páginas.

Como procedimento escolhemos os capítulos de História do Brasil, depois procedeu-se a análise de quais capítulos traziam algo relacionado a literatura, e em seguida perceber como ocorre a interdisciplinaridade entre essas duas áreas, nos textos verbais e visuais, como também nas atividades, feito isso, analisamos o manual o MP, para detectar o que há de orientações para a interdisciplinaridade, e de como ocorre as orientações para história e literatura, como também observar os textos de apoio e as recomendações. E por fim, observar o que a BNCC referencia sobre a interdisciplinaridade e de como traz as habilidades contendo campo literário em Português e como traz para a História, para o 9º ano.

Depois de localizados esses materiais, foi realizada uma descrição do que há, e escolhido um dado que mais contemple a interdisciplinaridade entre História e Literatura para apresentarmos no corpo da análise de dados.

O livro “ História Sociedade e Cidadania” contém 15 capítulos, dos quais sete contemplam a História do Brasil. E dois capítulos trazem a Literatura, no capítulo de título “Primeira República: Dominação e Resistência e na Era Vargas” Quanto a este último, não há textos literários, o que há é no manual do professor, nas orientações para leitura, indica-se “Secas de Graciliano Ramos” e coloca-se “Obra Clássica do escritor alagoano Graciliano Ramos, um dos presos políticos durante o governo de Getúlio Vargas.” (BOULOS,2018, p.48). Só há recomendação e não há no texto de apoio do manual do professor, nada que direcione para uma interlocução com a história, somente a relação do autor com o presidente.

Ainda sobre os dados encontrados no manual do professor, o autor traz um capítulo sobre a Base Nacional Comum Curricular e o que orienta esse documento oficial para o ensino, e na seção BNCC e Currículos” afirma estar de acordo com a BNCC sobre a interdisciplinaridade explícita: “Decidir sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares [...]” (BRASIL, p.16, 2017). Essa referência aos documentos oficiais coaduna com o que Choppin (2004) afirma sobre o caráter referencial do LD.

Assim é necessário a devida análise dentro de um enquadre no qual Japiassu nos alerta, da distância entre o que se tem preconizado em relação ao uso da interdisciplinaridade, entretanto, não há ações concretas,

Interdisciplinaridade, o histórico e o literário

Antes de iniciarmos propriamente pela interdisciplinaridade, precisamos refletir sobre as disciplinas isoladas que tradicionalmente encontramos em nossas escolas e universidades, modelo tradicional que possibilitou a percepção de que somente uma área isolada não respondia a todos os questionamentos gerados e a necessidade de agregar outras áreas do conhecimento para implementar o estudo sobre determinado objeto, como pondera Bicudo:

A interdisciplinaridade faz corresponder resultados, diante de um objeto investigado, mescla métodos e, ao avançar, termina por identificar outros objetos de estudo, acabando, muitas vezes, por tornar-se uma nova disciplina, voltando ao modelo disciplinar. Esse modo de proceder teve um bom desenvolvimento no século XIX, dando origem a novos campos de estudo como os da neurofisiologia, físico-química, dentre outros (BICUDO, 2008 p.138).

Quando pensamos em interdisciplinaridade o conceito que nos surge inicialmente é complexo e compreende o entendimento de vários autores, mas para darmos prosseguimento a nossa reflexão partiremos do conceito elencado no dicionário Houaiss que define o termo disciplinar como “que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento”, essa interligação de propicia a ampliação do conhecimento através do espaço interdisciplinar, pois a disciplina vista de forma isolada é limitada e desconexa, sendo necessário ultrapassar a linha tênue que liga uma disciplina a outra constituindo um espaço interdisciplinar, como destaca Japiassu (1976,p74-75) no seguinte trecho “O espaço interdisciplinar, não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. Jamais esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades”

O resultado da interdisciplinaridade proporcionada no ambiente escolar é um aluno mais reflexivo, capaz de interligar as informações que o cerca gerando saber e contribuindo para o desenvolvimento das ciências humanas, principalmente em um momento de tanta desinformação, em que o papel da ciência está sendo tão questionado e provocado a motivar sua relevância para a humanidade.

O que se observou a partir da pesquisa no manual do professor que, traz uma seção intitulada projeto interdisciplinar, nos dois quadros de atividades do projeto instrui a interdisciplinaridade com todas as outras áreas, todavia, em português oferece atividades em interdisciplinaridade da história apenas com a linguística. Embora o autor traga de início já o texto da BNCC no que concerne a interdisciplinaridade afirmando que poderá ser “decidido as formas de organização”, indicando que não há obrigatoriedade de ser de uma determinada forma, mas isso nos deixa intrigados, tendo em vista que Pesavento (1998) expõe a necessidade do diálogo com a história, além disso, em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, os alunos têm aulas de Literatura, pois a BNCC traz habilidades correspondentes ao campo literário para a Língua Portuguesa, nos itens numerado da BNCC, do item 91 ao 95, para as turmas de 8º e 9º ano. Quanto a História tem uma habilidade que poderia estar incutida a literatura que é esta: “EF09HI18” sobre descrever e analisar as transformações urbanas e industriais e as mudanças na cultura brasileira.

E é importante percebermos que essas lacunas se devem as “brechas” que são oriundas dos documentos oficiais, embora devamos entender a BNCC (2017) conforme o seu texto, como uma referência, e não como obrigatoriedade.

Japiassu (1976) enfatiza que o interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber. No entanto, na medida em que a maioria das análises permanece superficial, os remédios propostos também não atingem o fundo das coisas, percebemos dessa forma a importância da utilização dos conteúdos disciplinares, pois transcender o limite disciplinar tem a finalidade de aprofundar pesquisas e construir um trabalho interdisciplinar, destaca ainda:

O que realmente importa, no diálogo interdisciplinar, aquilo que não somente é desejável, mas também indispensável, é que a autonomia de cada disciplina seja assegurada como uma condição fundamental da harmonia de suas relações com as demais. Onde não houver interdependência disciplinar, não pode haver interdependência das disciplinas (JAPIASSU, 1976, p.129).

Vejamos que no capítulo sobre “A Primeira República” há um texto de apoio na seção sobre o Modernismo, o texto explica o que foi o Modernismo, cita alguns dos participantes, mas não sugere realizar uma conexão com a história, fica solto, não há, pedagogicamente, falando, uma maneira de se trabalhar em diálogo com a história

Para a realização desse “diálogo interdisciplinar” faz-se necessário uma nova postura, principalmente por reconhecermos que as premissas básicas do conhecimento científico são comuns, e quem realiza o diálogo entre as ciências é o pesquisador/professor, pois surgirão novos debates e o profissional deverá estar preparado para propiciar um trabalho interdisciplinar de qualidade seja universidade ou no ensino básico.

Todavia, um aspecto tratado por Japiassu (1976) que nos chama atenção e se relaciona com as lacunas as quais encontramos no LD, quanto ao tratamento interdisciplinar, que ainda é contaminado por maneiras positivistas e que dentro das universidades ainda há essa predominância e isso torna-se um empecilho para que de fato as disciplinas dialoguem conforme ele afirma “Ademais, põe em jogo o fracionamento das disciplinas ainda vigente nas universidades, para postular uma pedagogia que privilegie as interconexões disciplinares”(JAPIASSU 1976, p.34).

O autor ainda esclarece que, há discursos pedagógicos atualmente sobre a interdisciplinaridade, no entanto, o que se faz no máximo é certas convergências” pluridisciplinares”, e ele atribui sobretudo a limitação de realizar conexões globais ao mesmo tempo em que não se perde as especificidades da área. A partir disso pensemos porque os dados aos quais analisamos no livro Didático de História tem determinadas lacunas, há uma espécie de justaposição em alguns momentos. Como podemos observar nas orientações pedagógicas do MP, que na verdade, não tem suporte de orientação para trabalhar os textos e às atividades de forma interdisciplinar, sobretudo em História e Letras, que sequer aparece nas orientações de projetos.

Fazenda (2011) pontua que a interdisciplinaridade depende de uma ação em relação ao conhecimento, que possibilite a elaboração de novos métodos e conteúdo, com isso, evidenciamos o grande desafio de ser um professor interdisciplinar, pois o docente tem o conhecimento da necessidade do rompimento com as práticas tradicionais, em que impera o trabalho da disciplina isolada e reconhece a necessidade da promoção da interdisciplinaridade em que o aluno reflete, pesquisa, argumenta e desenvolve a criticidade interligando informações para a produção e socialização do conhecimento.

Refletamos acerca do histórico e do literário, dos caminhos que se conectam e se "necessitam" e o que separa um do outro.

O que separa a História da Literatura? Ou não há separação?

Há tempos que historiadores e literatos discutem acerca desse assunto. Uma linha muito tênue separa uma da outra. Alguns dizem que tudo é ficção, historiadores que não são da vertente da história cultural, por exemplo, não toleram essa afirmativa dita anteriormente, porque senão a história perderia seu status de verdade.

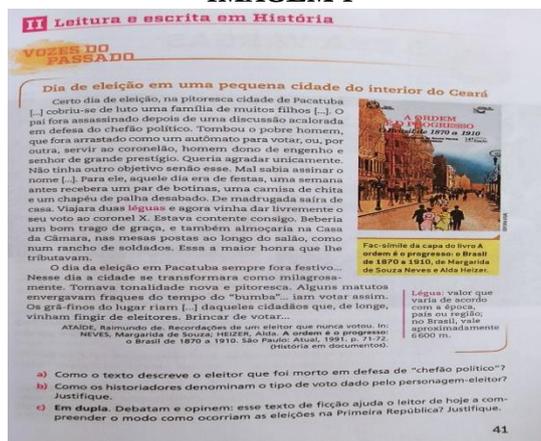
O exemplo que trazemos desse entrelaçamento sem perder as especificidades de cada área encontramos, na página 37, sobre o Modernismo, na seção “Encaminhamento” há links de textos para aprofundar sobre o Modernismo, no texto de apoio sobre esse assunto traz uma interlocução com a história, no sentido de apresentar a modernização do país e de que forma isso fez com que os intelectuais do modernismo se posicionassem para redescobrir a identidade brasileira, o texto é do historiador Elias Thomé Saliba de (2012) e na página 38 há um texto de apoio de Jorge Andrade Schwartz (2017) sobre as propostas de Oswald de Andrade, o qual aponta a manifestação do popular, dos falares, do cotidiano na poesia de Oswald de Andrade. Salientamos que não há orientações de como trabalhar pedagogicamente a interdisciplinaridade entre às áreas

Vejam como a historiadora Pesavento (1998) no artigo "Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional" observa essas discussões a partir do campo cultural e delinea um caminho para pensarmos a história não como realidade incontestável, além do espaço do historiador ser “capturar” vestígios de algo do passado através de documentos e dar sua interpretação, com base no seu presente, e nos seus caminhos teóricos, tendo em vista as representações de passado que foram elaboradas à época em que os fatos ocorreram, além de não poder dizer que só existe a versão pesquisada. Todavia, essas análises são realizadas com critérios estabelecidos pela própria ciência que é a história. Mas e o literário? Seria só ficção? Essa historiadora advoga que não, pois a literatura se utiliza de contextos históricos reais, ela busca o princípio da verossimilhança, ela personifica os seres reais com as condutas as quais são vivenciadas, poderia ser considerada história, se não fosse o aparato técnico, a comprovação pelo qual a história passa.

Encontramos na seção de atividades “Leitura e escrita em História” um texto de Raimundo de Ataíde com o título “Recordações de um leitor que nunca votou” (1991). Esse dado escolhemos para apresentá-lo imageticamente por tratar-se de uma atividade que trabalha bem o histórico e o literário.

Vejamos:

IMAGEM 1



Fonte: BOULOS JUNIOR, 2018, p 41.

O texto acima “Dia de eleição em uma pequena cidade do interior do Ceará” traz o contexto do coronelismo, em que os poderosos, pessoas de famílias abastadas faziam com que os trabalhadores de suas fazendas, normalmente analfabetos, e sem letramento político votassem nos candidatos aos quais eles os obrigassem. Então, esse texto faz o aluno perceber que trata-se de um texto fictício, porque é um personagem, não é uma pessoa a qual temos os dados sobre ela para comprovar, mas que retrata o contexto do Brasil nesse período, Primeira República, de pessoas que de fato praticavam esses atos em virtude da dependência dos patrões, que por sua vez estes articulavam-se com a política regional e nacional. Assim, às três questões postas exploram bem a interdisciplinaridade entre História e Literatura conforme podemos observar na imagem exposta, faz o aluno refletir sobre esse personagem e de que forma ele representa pessoas que agiam nesse período histórico. Contudo, observamos que não há interdisciplinaridade entre História e Literatura no manual didático do professor, o que há são apenas algumas recomendações de obras, porém, de forma muito contida, conforme detalhamos acima. E no material do aluno somente essa atividade a qual analisamos, e no texto acerca do modernismo uma vaga menção a interconexão entre às áreas.

Para esclarecermos bem essas diferenciações Pesavento (1998) expõe as definições do histórico e do literário e o ponto em que se assemelham e se separam:

Estariamos, pois, diante da presença da ficcionalidade no domínio do discurso histórico, assim como imaginação na tarefa do historiador. Não há dúvida de que o critério de veracidade não foi abandonado pela história, assim como também seu método impõe limites ao componente imaginário. O historiador continua tendo compromisso só com as evidências na sua tarefa de reconstruir o real, e seu trabalho sofre o crivo da testagem e da comprovação, mas a leitura que faz de uma época é um olhar entre os possíveis de serem realizados. (p.21)

A autora apresenta os modos pelos quais o historiador se apropria da Literatura em sua escrita historiográfica, a partir do processo criativo no uso da linguagem, da maneira de verificar os fenômenos, porém, há o momento em que é necessário utilizar o método científico para verificar o material de investigação, mas essa "verdade" ela é uma versão, poderá ser a do "vencedor" ou a dos "vencidos, portanto, não se encerra nessa única pesquisa.

Limeira (1998) também tece uma vasta discussão entre o histórico e o literário em seu artigo "Discursos Históricos e narrativa Literária: cruzamentos e encontros intrigantes" apresenta um paralelo entre "Casa Grande e Senzala" e "Iracema". Gilberto Freyre produziu a obra "Casa Grande e Senzala", utilizando-se das palavras de modo a não deixar explícitos determinadas considerações acerca da população negra e da população branca, do modo que apresentava as mulheres com funções reprodutivas e sexuais para os brancos, o uso das metáforas, e da imaginação, o que Limeira (1998) apresenta uma comparação com a obra "Iracema" de José de Alencar, sobre o modo como os personagens são apresentados, o português branco salvador vem povoar, vem salvar esse "povo", sempre deixando atrás a participação do indígena nessa ação de reproduzir, povoar. Nisso percebemos com esse teórico esse diálogo entre o histórico e o literário, da importância de entrelaçar esses fios e perceber como há uma proximidade e uma necessidade desse diálogo.

Com isso, salientamos a importância de entendermos essas contribuições das duas áreas, levando em consideração as especificidades, mas entendendo o funcionamento interligado como propiciador de um entendimento de linguagens que apresentam narrativas históricas.

Considerações finais

Consideramos de extrema relevância a interdisciplinaridade entre História e Literatura para que se perceba as contribuições de uma para outra, compreendendo que há as especificidades de cada uma. Todavia, os documentos oficiais como a BNCC, mesmo como referência, deixam vago a questão da interdisciplinaridade, assim como os livros de História, no caso o pesquisado, não traz as orientações pedagógicas para os professores, de como trabalhar essas duas áreas, e, portanto, tem um problema imensa, tendo em vista o que Japiassu (1976) explicita acerca da deficiência das universidades formar professores, por exemplo, nesse itinerário. E no livro do aluno só encontramos uma atividade que trabalha a interdisciplinaridade, que leva a percepção da relação entre História e Literatura

Desse modo desejamos que essa pesquisa seja um caminho para aprofundar essas questões e que haja um aparato pedagógico melhor para os professores trabalhar a interdisciplinaridade no livro didático, como também um espaço maior para os textos e atividades no livro do aluno.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF, 2017
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico.** Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v.10, n.1, p.137-150, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **O Saber histórico na sala de aula.** 11.ed.3ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2009. - (Repensando o Ensino).
- BOULOS, JUNIOR. Alfredo. **História Sociedade e Cidadania.** 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed.- São Paulo: FTD, 2018
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.3 p. 549-566, set./dez.2004.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, [1979].

FAZENDA, I. C. A Org. **Interdisciplinaridade** / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – n. Especial (nov. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015.

FREITAG, Barbara; MOTA; COSTA. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. REDUC, Brasília,1987

HOUAISS, A. (2001). **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro. Imago editora Ltda,1976.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

MÁRCIA WAYNA KAMBEBA: POESIA INDÍGENA PARA DECOLONIZAR

Francisco Bezerra dos Santos⁴

Resumo

A literatura indígena é na atualidade um importante meio de propagação de identidades e de luta política. Seus autores são representantes/intelectuais que escrevem em nome de uma coletividade, são os porta-vozes de suas comunidades. Nesse contexto está Márcia Wayna Kambeba, com sua poesia engajada de temas decoloniais. A poeta sai em defesa dos indígenas habitantes dos centros urbanos, da união dos povos pela defesa de seus territórios originários e do resgate das culturas. Na tentativa de demonstrar os referidos temas, realiza-se a leitura dos poemas “União dos Povos” e “Território Ancestral”, presentes em seu primeiro livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade* (2013).

Palavras-chave: Poesia indígena; Decolonização; Márcia Wayna Kambeba.

Abstract

Indigenous literature is nowadays an important vehicle for the propagation of identities and political struggle. Its authors are representatives/intellectuals who write on behalf of a collectivity; they are the spokespersons of their communities. In this context is Márcia Wayna Kambeba, with her engaged poetry on decolonial themes. The poet comes out in defense of the indigenous inhabitants of urban centers, of the union of peoples in defense of their original territories, and of the rescue of indigenous cultures. In an attempt to demonstrate these themes, we read the poems "União dos Povos" (Union of the Peoples) and "Território Ancestral" (Ancestral Territory), from her first book *Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade* (2013).

Keywords: Indigenous poetry; Decolonization; Márcia Wayna Kambeba.

Introdução

A literatura como produção que reflete a realidade social de inúmeros grupos tem servido de instrumento também para os povos indígenas expressarem sua cultura, crença e histórias tradicionais. Como povos que foram subjugados no passado e descritos por olhares estrangeiros, na atualidade, os povos indígenas reivindicam seus lugares como protagonistas de suas próprias histórias. Na esteira deste processo, está a poesia engajada de Márcia Wayna Kambeba. Escritora indígena, fotógrafa e professora que enxerga a poesia como espaço para falar da realidade dos indígenas que ocupam os espaços urbanos e de temas relacionada a identidades e práticas decoloniais. É a partir da leitura do seu livro de poemas e crônicas *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade* (2013), mais precisamente dos poemas “União dos Povos” e “Território Ancestral”, que pretendemos discutir os temas decoloniais.

O referido trabalho se apresenta em dois momentos. No primeiro, discute-se as características da literatura indígena contemporânea, sua relação com o ativismo e outras questões para compreender sua importância como mecanismo de ruptura de estereótipos. No segundo momento, apresenta-se informações sobre a escritora Márcia Wayna Kambeba e a leitura dos poemas a partir dos temas decoloniais apresentados pela poeta indígena.

Acerca da literatura indígena brasileira contemporânea

A literatura indígena brasileira é um movimento produzido por lideranças, professores indígenas e mediadores não indígenas, que buscam inserir essa literatura emergente nos espaços educacionais na procura de reverter a visão estereotipada que a sociedade tem da figura do indígena.

⁴ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista CAPES.

É um movimento que tem se posicionado por meio do seu teor político sobre as formas de apagamentos, negação e falta de políticas públicas às comunidades tradicionais. Nesse sentido, a literatura funciona como um veículo em que os diversos povos indígenas, cada um com suas especificidades possam falar sem mediadores sobre suas formas de organização, mitos, cânticos e rituais. É um novo formato de literatura, que possibilita “admitir a autoria coletiva e assumir um conceito mais pragmático de literatura” (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 196). Conforme as teóricas mencionadas, não se trata de uma invenção qualquer. Mas de uma deliberação política porque reordena a coletividade, valendo-se das palavras pelos seus representantes.

Graça Graúna (2013), escritora e teórica da literatura indígena, afirma que os aspectos intensificadores desta literatura remetem à auto-história de resistência, à luta pelo reconhecimento do direito e dos valores indígenas, à esperança de um outro mundo possível com respeito às diferenças. A identificação com esses aspectos estão presentes na contribuição dos escritores e artistas que se identificam com a causa indígena e que se empenham em transmitir e traduzir com apurada sensibilidade a poética de tradição oral dos povos indígenas no Brasil. A partir de 1970, os escritores vêm expondo o universo indígena, que em geral, é desconhecido por muitos. Nesse sentido, a necessidade de falar e escrever em seu próprio nome e do grupo, que integra é também um mecanismo de defesa contra intermediários indesejáveis (GRAÚNA 2013).

Foi por meio da aquisição e domínio da escrita, iniciada nos programas de alfabetização em espaços indígenas, conquistada a partir da Constituição Brasileira de 1988, que os escritores passam a fazer história. Para Olivieri-Godet (2020), essa produção literária das identidades minoritárias busca interlocução com as sociedades nacionais e contribuem para a ampliação e reconfiguração de seus sistemas literários. Na atualidade, tendo em vista a intensificação do contato entre as duas sociedades e da politização das etnias indígenas, a teórica observa que a criação artística está se tornando um instrumento eficaz para a inserção dessa produção literária no mercado ocidental.

Em termos de características, trata-se de uma literatura que busca suas bases na oralidade e por meio do objeto livro, essas narrativas milenares chegam aos leitores não indígenas. Nesse sentido, o livro – objeto ocidental – funciona como um mecanismo de manutenção e registro para as etnias indígenas que estão produzindo suas literaturas. Nessa conjuntura, afirma Graúna (2013), que o ato de compartilhar o pensamento indígena a partir da literatura, por esses autores, configura uma identidade literária que se mantém pela solidariedade nas ocasiões em que eles se reúnem também para realizar oficinas de literatura entre os leitores não indígenas, uma vez que o endereçamento da literatura indígena escrita em língua portuguesa é o leitor não indígena em formação.

Esse novo modelo de literatura; híbrida, coletiva e política, escrita por sujeitos marginalizados, se diferencia de qualquer outra produção em que o indígena figura. Trata-se de uma poética que cria possibilidades para novas formas literárias. A poesia de Márcia Wayna Kambeba, tema do nosso estudo, é uma demonstração do quanto a literatura pode ser o caminho para a reivindicação de espaço, demonstração de visões de mundo e muitos outros temas decoloniais.

A poesia de Márcia Wayna Kambeba

Antes da leitura dos poemas de Márcia Wayna Kambeba se faz necessário expor os aspectos biográficos, elemento importante para entendermos os temas de seus poemas. Descendente da etnia Omáguá/Kambeba, a autora nasceu na aldeia Ticuna, no Alto Solimões. Além de escritora é também geógrafa, atriz, fotógrafa e militante da causa indígena. É a partir de sua atuação no campo artístico que a autora se torna porta-voz do seu povo e registra em livro parte do que aprendeu de sua cultura. Em sua primeira obra publicada em 2013, *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*, reúne poesias, crônicas e fotografias. Nesse mesmo ano, lança também o livro *O lugar do Saber*. Em 2020 publica *Saberes da*

Floresta. Todas essas obras possuem pontos em comum que é os temas da ancestralidade e pautas importantes sobre o modo de vida indígena.

Em *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade* (2013), obra da qual extraímos os poemas a serem analisados, a autora enfatiza temas como a luta dos povos indígenas, memória ancestral, os costumes e outras características que revelam a forma de ver, pensar, resistir e existir num mundo em que a cada dia coloca novos desafios para os povos indígenas. É dentro desse viés de militância e engajamento contra as visões extemporâneas, preconceituosas e estereotipadas sobre os indígenas que a autora Márcia Kambeba tem promovido seus escritos. Sua literatura atualiza as poéticas orais, o pertencimento, a memória e os saberes ancestrais de seu povo (SANTOS; PEREIRA, 2020).

Para uma mostra do trabalho de Márcia Wayna Kambeba com a poesia, selecionamos dois de seus poemas presentes no livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade* (2013): “União dos povos” e “Território ancestral”, poemas que enfatizam os temas da decolonialidade, porque se desprendem de uma lógica ocidental de um único mundo possível e se abre para múltiplas vozes e caminhos para a percepção à diferença do outro. No primeiro, o título já dar conta de apresentar o plano de conteúdo do poema. Trata-se de um texto que propõe a luta coletiva, uma luta que envolve a terra, o direito a uma educação diferenciada e a arte do bem viver. Vejamos o que diz a primeira estrofe poema:

União dos povos

Nós, povos indígenas,
Habitantes do solo sagrado,
Mesmo sem nossa aldeia,
Somos herdeiros de um passado.
Buscamos manter a cultura,
Vivendo com dignidade,
Exigimos nosso respeito,
Mesmo vivendo na cidade
(KAMBEBA, 2013, p. 35).

Nessa primeira estrofe, assim como em outros poemas do mesmo livro, a autora menciona a condição dos indígenas citadinos, que também é sua, e revela que a vida nos centros urbanos não modifica a ideia de pertencimento ou de manutenção das tradições. Márcia Wayna Kambeba reafirma essas questões pelos estereótipos ainda comuns de que só existem indígenas nas florestas, que não sabem usar as tecnologias etc. Estereótipos sempre reforçados por desenhos animados, filmes e pelo livro didático. Essa é uma visão que a maioria dos escritores e artistas indígenas buscam desfazer por meio do seu fazer artístico e literário. Conforme Olivieri-Godet (2020), as escrituras indígenas contemporâneas, a exemplo de outras nações excluídas, são igualmente moventes, porque se abrem para o encontro de culturas que buscam superar a fratura colonial e, assim, inserem-se no processo contemporâneo de transculturalidade, que põe em voga novas formas de percepção do real e de expressão artística, sem deixar de expor os sofrimentos do desenraizamento imposto pela colonização.

Dando continuidade à leitura do poema, Márcia Wayna Kambeba chama atenção para a missão dos povos indígenas, que é garantir a memória de seus ancestrais por meio de uma história de luta e sobrevivência.

Somos parte de uma história,
Temos uma missão a cumprir,
De garantir aos *tanu muariry*,
Sua memória, seu porvir.
Vivendo na *rytama* do branco,

Minha *uka* se modificou,
Mas, a nossa luta pelo respeito,
Essa ainda não terminou
(KAMBEBA, 2013, p. 35).

Com sua poesia de forte teor reivindicatório sobre os indígenas citadinos, memória ancestral, ecologia e direitos indígenas, a autora em questão faz parte de um grupo que apesar da falta de reconhecimento na sociedade letrada, não se calam. Segundo Graúna (2013), os textos literários de autoria indígena tratam de uma série de problemas e perspectivas que tocam na questão identitária e que carecem ser esclarecidos e confrontados com os textos não indígenas, já que trata-se de uma questão muito delicada e muito debatida hoje entre os escritores indígenas.

Na última parte do poema, a autora enfatiza a necessidade da união entre os povos para a defesa dos bens culturais e territoriais. Com isso, recorda as grandes lutas dos povos da Amazônia com menção à algumas etnias. Márcia Wayna Kambeba se vale do que propõe Olivieri-Godet (2020, p. 14), de “uma *escrita-praxis* que articula literatura, crítica social e atividade política militante, visando a decolonização do imaginário ocidental”.

Pela defesa do que é nosso,
Todos os povos devem se unir,
Relembrando a bravura,
Dos Kambeba, dos Macuxi,
Dos Tembé e dos Kocama,
Dos valentes Tupi Guarani.
Assim, os povos da Amazônia,
Em uma grande celebração,
Dançam o orgulho de serem,
Representantes de uma nação,
Com seu canto vem dizer:
Formamos uma aldeia de irmãos
(KAMBEBA, 2013, p. 35).

A *escrita-praxis* de Márcia Wayna Kambeba se nutre de suas experiências, de mulher indígena que vive na cidade, que utiliza o conhecimento ocidental para apresentar o universo de sua etnia à sociedade dominante e para mostrar que o indígena do contexto urbano não é obrigado a deixar de lado sua ancestralidade.

No poema “Território ancestral”, essas questões ficam ainda mais evidentes quando a autora inicia o poema em língua Kambeba, sua língua originária, com tradução em português. Trazer o signo linguístico originário se configura como um gesto de reafirmação, já que a língua como fruto social e cultural reflete as especificidades de determinadas sociedades. Diversos escritores indígenas estão aderindo à escrita bilingue, já que a língua, assim como a literatura também precisa resistir à passagem do tempo para que as novas gerações conheçam seus idiomas originários (SANTOS; PEREIRA, 2020). As críticas presentes no poema se aplicam aos feitos negativos do homem, do encontro entre indígenas e brancos e do quanto esse encontro foi predatório para os povos indígena.

Território ancestral

Maá munbã ira apigá upé rikué
Waá perewa, waá yuká
Waá munbã maá putari.

Tradução:

O que fazer com o *homem* na vida,
Que fere, que mata,

Que faz o que quer.

Do encontro entre o “índio” e o “branco”,
Uma coisa não se pode esquecer,
Das lutas e grandes batalhas,
Para terra o direito defender.
A arma de fogo superou minha flecha,
Minha nudez se tornou escandalização,
Minha língua foi mantida no anonimato,
Mudaram minha vida, destruíram o meu chão.
Antes todos viviam unidos,
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o Ajuri,
Hoje, é cada um para o seu lado.

Hoje, expulso da minha aldeia,
Não consigo entender tanto mal.
Como estratégia de sobrevivência,
Em silêncio decidimos ficar.
[...] (KAMBEBA, 2013, p. 40).

No excerto destacado acima, ainda é possível extrair outras informações dos resultados desse encontro. Conforme a poeta, os povos indígenas tiveram que aprender a resistir ao processo de colonização, uma vez que foram impedidos de falarem suas línguas, fazerem uso de suas terras e de viverem aos seus modos. Como consequência ainda desse contato, Márcia Wayna Kambeba cita a separação dos povos indígenas. O discurso da autora traz à tona a memória da violência vivida e suas consequências na contemporaneidade.

Se no primeiro momento, a autora expõe os traumas da colonização, na última parte do poema, é feito o contrário, a poeta discute a necessidade da busca pelos direitos indígenas para a reconstrução dos territórios e do conhecimento ancestral.

Hoje nos vem a força,
De nosso direito reclamar.
Assegurando aos *tanu tyura*,
A herança do conhecimento milenar.
Mesmo vivendo na cidade,
Nos unimos por um único ideal,
Na busca pelo direito,
De ter o nosso território ancestral.
O que fazer com *homem* na vida
Que fere, que mata,
Que faz o que quer
(KAMBEBA, 2013, p. 40).

A descrição do espaço e das mudanças vivenciadas pela autora no poema selecionado permite enxergar sua própria história. Assim, reconstruir sua identidade, tomar posse de sua tradição, significa em primeira instância, resistir aos apagamentos vividos pelos grupos indígenas, que não puderam contar suas histórias como protagonistas. Na visão de Santos e Pereira (2020), Márcia Wayna Kambeba usa sua literatura para reivindicar dias melhores para as nações indígenas. Seu discurso é carregado de sentimento de autoafirmação e pertencimento, reaviva os traumas da colonização, compartilha com outras etnias as mesmas mazelas e reafirma a memória e a luta coletiva.

Considerações finais

Diante do exposto, entende-se que a literatura indígena é um território fértil para pesquisas e práticas de letramento literário. Repleta de vozes representativas, esta literatura reivindica a presença indígena no cenário literário nacional e busca desvincular os estereótipos negativos sobre a figura do indígena que ainda circundam na contemporaneidade. Além da representatividade no campo literário, a literatura indígena funciona como um veículo de denúncias para muitos temas que envolvem os direitos indígenas, violências causadas pela colonização e outras questões atuais.

Márcia Wayna Kambeba faz parte dessas vozes que utiliza a poesia para discutir ancestralidade, tradição e temas decoloniais. Sua poesia apresenta alguns dos temas já mencionados, mas leva em consideração também o indígena do contexto urbano, que é constantemente questionado sobre sua identidade. Nos poemas analisado “União dos povos” e “Território ancestral”, a poeta discute a importância da luta coletiva em defesa dos bens culturais e territoriais e apresenta por meio da poesia novas formas de perceber as consequências da colonização.

Na leitura dos poemas fica visível o teor autobiográfico, uma vez que a autora compartilha com inúmeros indígenas a condição de viver nos centros urbanos. Ainda como forma de se reafirmar, em ambos os poemas, a poeta utiliza termos de sua língua originária. A língua, nesse contexto, funciona como um mecanismo de resgate de identidades. Enfim, a leitura dos poemas de Márcia Wayna Kambeba apresenta inúmeras possibilidades de interpretações. São poemas cheios de musicalidade, crítica social e conhecimentos indígenas.

Referências

- ALMEIDA, Maria Inês de, QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica: FALE/UFMG, 2004.
- GRAUNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- KAMBEBA, Márcia. **Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade**. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.
- KAMBEBA, Márcia. O olhar da palavra: Escrita de resistência. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 89-97.
- OLIVIERI-GODET, Rita. **Vozes de mulheres ameríndias nas literaturas brasileiras e quebequense**. Rio de Janeiro: Makunaíma, 2020.
- SANTOS, Francisco Bezerra; PEREIRA, Alex Viana. Literatura indígena: Ancestralidade, pertencimento e resistência em *Ay Kakyri Tama - Eu Moro Na Cidade*, de Márcia Kambeba. **Revista Diálogo e Interação**, v. 14, n. 1, p. 484-503, 2020.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: ENSAIANDO UMA ANÁLISE DE CONCEITOS-CHAVE SOB A ÓTICA ESPECIALIZADA⁵

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva⁶

Resumo

Neste artigo, buscamos discutir e corporificar em nossas mentes (intelectos) os conceitos-chave trabalhados, principalmente, pela Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (2003 [1973], 1985) e Halliday e Matthiessen (2014), considerando que a LSF tem sido, de fato, um relevante marco para o estudo da língua em sua possibilidade de criar e expressar significado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Ademais, focamos na concepção das ideias hallidayanas entendendo a língua como um sistema de significados, acompanhada por formas através das quais os significados podem ser realizados. Concluímos que as aplicações da GSF, levando em conta a própria visão hallidayana passamos a entender a língua como fenômeno social ao invés de fenômeno individual, ou seja, a origem e o desenvolvimento da teoria se alinham com modos de explicação sociológicos ao invés de psicológicos.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Conceitos-chave. Teorias.

Abstract

In this article, we seek to discuss and embody in our minds (intellects) the key concepts worked mainly by the Systemic Functional Linguistics (SFL) of Halliday (2003 [1973], 1985) and Halliday and Matthiessen (2014), considering that SFL has been, indeed, a relevant framework for the study of language in its possibility to create and express meaning (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Furthermore, we focus on the Hallidayan ideas of understanding language as a system of meanings, accompanied by forms through which meanings can be realized. We conclude that the applications of GSF, taking into account the Hallidayan view itself we come to understand language as a social phenomenon rather than an individual one, that is, the origin and development of the theory align with sociological rather than psychological modes of explanation.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Key Concepts. Theories.

Introdução

Neste breve artigo, buscamos discutir e corporificar em nossas mentes (intelectos) os conceitos-chave trabalhados, principalmente, pela Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (2003 [1973], 1985) e Halliday e Matthiessen (2014), considerando que a LSF tem sido, de fato, um relevante marco para o estudo da língua em sua possibilidade de criar e expressar significado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Em primeiro lugar, entendemos a Linguística Teórica (LT) como ciência capaz de desenvolver teorias descritivas sobre as línguas naturais humanas em geral ou sobre uma língua natural humana em particular (PRAXEDES FILHO, 2010). E por outro, compreendemos que a Linguística Aplicada (LA) é uma ciência autônoma que parte de uma visão multidisciplinar da linguagem verbal humana, visando encontrar soluções para problemas pertinentes às línguas naturais.

⁵ Organizamos aqui textual e sistematicamente os conceitos-chave da LSF, a partir das aulas e *slides* do Minicurso apresentado pelo Prof. Dr. Praxedes Filho.

⁶ Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), da Universidade Federal da Bahia. Aluno não regular (especial) de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE, 2020-2022) e do Programa de Estudos Linguísticos da Unesp (2022). Mestre em História e Letras na Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0073-5632>.

Ou seja, os problemas são apresentados pelos usuários das línguas, sejam eles professores dessas línguas, fonoaudiólogos, tradutores, intérpretes, críticos literários, lexicógrafos, terminólogos, proponentes de políticas linguísticas etc.

Antes mesmo de adentrar à discussão sobre a Gramática Sistemico-Funcional (GSF), Praxedes Filho (2010) nos apresenta conceituações epistemológicas entre a Linguística Aplicada (LA) e a Linguística Teórica (LT) sob uma interface com várias áreas disciplinares de conhecimento, as quais a LA, sendo compatível com a *LSF tanto se caracteriza como aplicável* como se relaciona de forma multidisciplinar com a psicologia, psicolinguística, linguística, antropologia, sociologia, educação, história e sociolinguística, por exemplo.

Praxedes Filho (2010) concorda que na LT existem, por certo, duas abordagens teóricas antagônicas quanto à descrição das línguas naturais humanas: o *formalismo* e o *funcionalismo*. Justamente, por isso, apresenta alguns aspectos concernentes a estas duas abordagens, com base em Neves (1997), quais sejam no formalismo (aborda a língua como objeto autônomo, investiga a estrutura sem levar em conta o uso, lida com as formas desconsiderando o contexto social e vê as formas como sendo o foco primeiro em detrimento das funções). Já em relação ao funcionalismo aborda a língua como entidade não autossuficiente, investiga a estrutura como realização de significados veiculados no uso, lida com a relação sistemática entre formas e funções dentro do contexto social e vê as funções das formas como sendo o foco primeiro).

Concebemos que, nas discussões linguísticas contemporâneas, permanece uma disputa entre “os programas teóricos gerativistas (identificado a formalista) e funcionalista tem sido tratada como uma questão sem posições intermediárias (apesar de vozes dissonantes)”, isto é, “como se o antagonismo fosse de tal grandeza que um linguista não pudesse ser ao mesmo tempo e sem contradição funcionalista e formalista” (OLIVEIRA, 2005, pp. 224- 225).

Em suma, Praxedes Filho (2010), focando nas ideias hallidayanas entende que língua como um sistema de significados, acompanhada por formas através das quais os significados podem ser realizados. Por isso, cabe a seguinte indagação: Como são esses significados expressos?. Apara ele, isso coloca as formas de uma língua numa perspectiva diferente: *como meios para se atingir um fim ao invés de um fim em si mesmas*.

Mergulhando em conceitos, teorias e abordagens da Linguística-Sistêmico-Funcional

Para responder estas inquietações, Praxedes Filho estabelece uma diferença entre o formalismo e funcionalismo, a partir das ideias de Schiffrin (1994), em que o *Formalismo*: considera a língua principalmente como fenômeno mental; postula que os universais linguísticos resultam de uma herança linguística genética compartilhada por todos os humanos; explica a aquisição de L1 através de uma capacidade humana mental e inata para aprender línguas e, por fim, aborda a língua como sistema autônomo.

Por outro lado, o *Funcionalismo* se caracteriza como fenômeno social, pelos usos comuns que todos os humanos fazem da língua em sociedade, através do processo de desenvolvimento das necessidades comunicativas da criança, as quais surgem dentro de seu grupo social e, além de abordar a língua como sistema encaixado no social. Ou seja, o Formalismo, segundo Halliday (1978a, 1994a) e Matthiessen (1995), baseia-se na Filosofia e na Lógica → língua como regra. Enquanto, no Funcionalismo, de acordo com Halliday (1978a, 1994a) e Matthiessen (1995), fundamenta-se na etnografia e na retórica → língua como recurso.

De modo geral, Matthiessen (1995, p. 64) acredita que “[a] gramática formal é construída, em grande parte, para responder perguntas filosóficas a ver com a natureza e origem do conhecimento [...]. Ao contrário, os gramáticos funcionalistas se preocupam com uma variedade de perguntas relativas à gramática vista como um sistema sociocultural [...]”. Porque os gramáticos formalistas trabalham frequentemente com exemplos inventados e descontextualizados – a partir da poltrona do filósofo, enquanto os gramáticos funcionalistas recorrem a estudos com textos reais em contexto.

Em resumo, as teorias formalistas contemplam os estratos: semântica – (1 tipo de significado), léxico-gramática (forma) (precedência sobre os significados) e fonologia-grafologia (expressão). Já nas teorias funcionalistas contemplam os estratos: contexto de situação (variáveis sociais), semântica (3 tipos de significado) (precedência sobre as formas), léxico-gramática (forma) e fonologia-grafologia (expressão).

No que se refere as quatro principais escolas funcionalistas, estas são divididas em: Dikiana (grupo da Holanda), Givóniana (grupo da costa oeste americana), Hallidayana (grupo de Londres / grupo de Sydney – linguística ou gramática sistêmico-funcional) e Fawcettiana (grupo de Cardiff – linguística ou gramática sistêmico-funcional cognitiva). Vale destacar que há diferenças grupos Sydney *versus* Cardiff, quais seja:

1. A principal diferença recai sobre o fato de que, para o Grupo de Cardiff, as redes de sistemas de transitividade, modo e tema são semânticas ao invés de léxico-gramaticais, com o elo entre semântica e léxico-gramática sendo estabelecido através das ‘declarações de realização’; não há, pois, necessidade de redes genuinamente semânticas (FAWCETT, 1980, 1987, 1988A; FAWCETT, TUCKER, & LIN, 1993) como aquelas teorizadas e ilustradas por Hasan (1996a). Contudo, “o modelo de Fawcett [...] é também um modelo sistêmico-funcional [...] encontra-se dentro do mesmo arcabouço teórico geral no qual o nosso próprio trabalho se insere” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 1999, 429).
2. O Grupo de Cardiff representa: (a) uma extensão da GSF do Grupo de Sydney relativa à incorporação de novos elementos de importância crescente para a linguística e (b) uma simplificação da mesma, dado que demonstra como as diferentes áreas de significado de uma oração podem ser expressas por uma única estrutura.

Ainda na ótica da caracterização das escolas, Praxedes Filho (2010) discute às influências teóricas da escola funcionalista de Londres/Sidney/Hallidayana, discutindo as principais fontes de inspiração de Michael Halliday, segundo Bloor e Bloor (1995) quanto à sua GSF ou LSF foram:

- ✓ A teoria sistema-estrutura de J. R. Firth (Escola de Londres).
- ✓ Saussure (Escola de Genebra), especialmente os conceitos de relação sintagmática e relação paradigmática.
- ✓ Whorf, que – nos Estados Unidos juntamente com Sapir – propôs a hipótese Sapir-Whorf: O modo como os membros de uma comunidade humana interpreta a realidade depende da língua que eles(as) falam.
- ✓ Os funcionalistas Trubetskoy, Jakobson, Mathesius e outros (Escola de Praga), com sua proposta de Tema-Rema para a organização da mensagem.
- ✓ O antropólogo Malinowski, que cunhou os termos contexto de cultura e contexto de situação quando trabalhava com Firth na Universidade de Londres.
- ✓ Hjelmslev (Escola de Copenhague), principalmente a ideia – desenvolvida dentro de sua glossemática – de que os linguistas devem ir além da análise do sistema linguístico abstrato (*langue*) e estudar também os textos orais e escritos.

Aprofundando-se nos conceitos hallidayanos, Praxedes filho (2014) ressalta que este linguista interpreta a língua como um “[...] Sistema de significados [...]” (HALLIDAY, 1994a, p. Xiv) ou como recurso ou um “[...] Potencial de significado [...]” (HALLIDAY, 1978a, p. 192). Porque a língua é imbuída de poder semogenético. Por isso, mesmo, segundo Pagano (2020), o caráter funcional da teoria, representado no seu nome, está vinculado ao papel ativo da linguagem na construção da realidade graças à sua capacidade de gerar significado através do processo de SEMOGÊNESE (SEMOGENESIS). Esta se desenvolve ao longo de três escalas temporais: ONTOGÊNESE (ONTOGENESIS) o desenvolvimento da capacidade da linguagem para gerar significados durante o crescimento do falante, de criança a adulto; FILOGÊNESE (PHYLOGENESIS) ou desenvolvimento ao longo da evolução da espécie humana; e LOGOGÊNESE (LOGOGENESIS) ou desenvolvimento ao longo da instanciação de significados no texto.

Halliday e Matthiessen (1999) apontam também que cada extensão cria as condições necessárias para que a seguinte aconteça: “[...] O sistema da língua (o potencial de significado da espécie) gera o ambiente no qual o significado do indivíduo emerge; o potencial de significado do indivíduo gera o ambiente no qual o significado do texto emerge” (p. 18).

Voltando para o *contexto de cultura* e o *contexto de situação*, observamos que o primeiro se consolida de forma abrangente e geral no qual o sistema linguístico em sua inteireza – a língua propriamente dita – está inserido. O contexto de cultura abrange o potencial linguístico inteiro e vice-versa. Já o segundo reporta de modo imediato e específico no qual uma porção muito restrita do sistema linguístico – uma instância da língua inteira ou um texto – está inserida. O contexto de situação é previsível a partir do texto e vice-versa. (PRAXEDES FILHO, 2014). Ambos os contextos são ligados por um *continuum* através da dimensão da instanciação (contexto de cultura – língua, tipos de situação – tipos de textos ou variedades funcionais/diatípicas ou registros que são uma variedade linguística dependente do uso enquanto o dialeto é uma variedade linguística dependente do usuário, e, por fim, o contexto de situação ligado ao texto).

Em particular, existem variáveis do contexto de situação e os traços das variáveis: *campo do discurso* (tipo de atividade social com traços de ação social, objetivo comunicativo e assunto), *relações do poder* (relações sociais acontecendo na atividade social com os seguintes traços – participantes, papéis, relação social/temporária-permanente, *status* da relação/assimétrica e distância social/máxima-mínima); e, enfim, *modo do discurso* (papel desempenhado pela língua ao possibilitar o desenrolar das relações entre os participantes da atividade social caracterizador por - papel da língua: constitutivo-ancilar canal: fônico-gráfico, meio: oral-escrito, modo retórico: narrativo, didático, persuasivo, etc.).

Retomando às variáveis campo (ideacional), relações (interpessoal) e modo (textual) que se desdobram no contexto situacional, salientamos que *cada área de significado da semântica é uma das três funções universais da língua ou as metafunções da língua*.

Ou seja, a *metafunção ideacional* é composto por dois componentes:

- ✓ **EXPERIENCIAL:** “[...] o recurso usado pelos falantes para construir sua experiência de mundo – tanto do mundo exterior de fenômenos físicos como do mundo interior de sentimentos, crenças e reflexão [...]. A língua humana age como um recurso para a construção de [...] eventos, acontecimentos e ações (e.g., ‘fazer, acontecer, ser, dizer, pensar,’ etc.) que implicam na agregação de . . . participantes e circunstâncias”. (HASAN & PERRETT, 1994, p. 184).
- ✓ **LÓGICO:** “[...] eventos e acontecimentos isolados combinam-se para produzir eventos, acontecimentos complexos [...] como em ‘it rains whenever I decide to go out for a long walk’. A METAFUNÇÃO LÓGICA ‘é’ o potencial da língua relativo à construção de tais eventos [...] complexos. É um recurso para criar relações de [...] adição (‘A e B’), variação (‘X ou Y’), simultaneidade (‘M

enquanto N), condição (*se P [então] Q*), citação (*diz que X*), idéia (*acha que X*), etc”. (HASAN & PERRETT, 1994, p. 184).

Em suma, considerando esta explicação apreende-se que a função experiencial se materializa no texto por meio do sistema de transitividade, responsável pela descrição de toda a oração, formada por processos, participantes e eventuais circunstâncias. A função lógica realiza-se pelos grupos lexicais e pelo complexo oracional.

Quanto à *metafunção interpessoal* a língua age como um potencial para a expressão da subjetividade dos falantes – sua percepção de probabilidade, obrigação e comprometimento; suas atitudes e avaliações. Além disso, engajar-se em *qualquer* uso de língua implica que os falantes necessitam assumir alguns papéis discursivos, [...] alocando papéis discursivos a seus interlocutores. Enfim, a *metafunção textual*: “[...] é um recurso para apresentar os significados interpessoais e ideacionais na forma de informação organizada em textos em contexto. Ela torna possível aos falantes distinguir diferentes estados informacionais tais como tematização, novidade e identificação para que possam guiar seus ouvintes no processamento da informação apresentada. Os principais recursos incluem TEMA, INFORMAÇÃO e REFERÊNCIA”. (MATHIESSEN, 1995, p. 18).

Cabe salientar que cada área de significado do primeiro estrato intralinguístico ‘semântica’ (sistemas de significados) ativa / é realizada por uma área estrutural específica do segundo estrato intralinguístico: léxico-gramática (sistemas de fraseados). Ademais, cada área estrutural da léxico-gramática constrói / realiza a área de significado respectiva da semântica (semiose cognitiva). Se bem que na ótica da realização / construção, a expressão fonológica / grafológica, em última instância, realiza / constrói o contexto de situação ⇒ a estrutura social é uma estrutura construída linguisticamente ⇒ a estrutura social é dependente da língua para sua existência.

Além do mais é preciso falar ainda sobre a *definição da dimensão sistêmica*, considerando que a GSF é uma gramática paradigmática (‘gramática de escolhas’) ⇒ ação principal acontece no eixo vertical ⇒ relações *IN ABSENTIA*. Enquanto as gramáticas paradigmáticas (GSF) têm o sistema (componente sistêmico da gramática) como seu princípio organizacional, as gramáticas sintagmáticas (gramáticas formalistas) têm a estrutura como seu princípio organizacional.

Embora Halliday reconheça o sistema linguístico saussuriano visto como um todo monolítico (*langue*), sistema não é aqui entendido assim. quanto ao sentido saussuriano, uma língua tem somente um sistema. ou seja, o sistema como definido pelo professor J. R. Firth ⇒ um conjunto finito de termos mutuamente *excludents*, a partir dos quais escolhas são feitas (potencial de significado/recursos). Nesse sentido, uma língua tem muitos sistemas. Por fim, a léxico-gramática inteira é coberta pela rede de sistemas de transitividade, pela rede de sistemas de modo e pela rede de sistemas de tema, sendo a condição de entrada sempre a oração.

No que se refere a definição da dimensão funcional, percebemos que na GSF, a estrutura é meramente o resultado (realização) das escolhas feitas nas redes de sistemas.

Adiante, em relação ao sistema de transitividade, Praxedes Filho (2014) ressalta que cada área estrutural do segundo *estrato intralinguístico* – léxico-gramática (sistemas de fraseados) – é realizada por um conjunto de funções estruturais ou configuracionais. As funções estruturais ou configuracionais de transitividade, quando compõem a combinação mais não-marcada da oração como representação, são realizadas pelas classes da hierarquia imediatamente inferior – grupo/frase: participantes (grupo nominal), processo (grupo verbal), circunstância (grupo adverbial ou frase preposicionada).

A *transitividade nuclear* se caracteriza pelo processo: *material* (expressa ação concreta ou abstrata executada por alguma entidade e estendida, ou não, a alguma outra entidade. A ação é ou um fazer ou um acontecimento. Se um fazer, é ou criativa (tipo *make*) ou transformativa (tipo *do a* ou *com*). Se um acontecimento, é evento, comportamento ou manifestação meteorológica. Os materiais são processos de ‘fazer & acontecer’); *Mental* (expressa atividade mental – percepção, cognição, desiderato e emoção – de um humano ou de qualquer outra entidade – animada ou inanimada – para quem o traço humano de consciência é atribuído, sendo processos de ‘sentir’); *Verbal*: (expressa “qualquer tipo de troca simbólica de significado” (HALLIDAY, 1994a, p. 140), sendo processos de ‘dizer’). E *Relacional*: (é o processo de ‘ser & ter’. Há 2 tipos de ‘ser & ter’: (a) existencial – o caso limite dado que envolve uma única entidade e (b) expansível – o caso não-marcado porque envolve 2 entidades separadas que se relacionam entre si). Enfim, a *transitividade circunstancial* se relaciona aos tipos (extensão, localização, modo, causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto e ângulo).

Halliday e Mathiessen (2004) apresentam seis tipos de processos que compõem o sistema de transitividade para a língua inglesa: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial. Os autores ainda ressaltam que os três primeiros processos são os principais dentro do sistema, enquanto os três últimos estão alocados entre as fronteiras dos processos principais. O processo comportamental se encontra entre o processo material e mental, ao passo que o processo verbal se aloca entre o processo mental e relacional, e o processo existencial fica entre o processo material e relacional.

Eggins (2004, p. 215) explica que os processos materiais são aqueles que envolvem entidades que fazem alguma coisa, executam alguma ação, isto é, processos do fazer. Uma boa tática de identificar esse tipo de processo é realizando a seguinte pergunta: “O que X fez?”. Por exemplo, “O que Diana fez?” “Diana foi para Gênova”. Em suma, Eggins (2004, p. 235) resalta que um processo verbal contém três tipos de participantes: dizente, receptor e verbiagem. O primeiro corresponde ao participante responsável pelo processo verbal, incluindo até mesmo os seres inanimados; já o segundo é aquele para quem o processo verbal é direcionado: o beneficiário da mensagem; e o último se refere à mensagem que está sendo transmitida.

Quanto ao *sistema de modo*, retomando às discussões de Praxedes Filho (2014), as funções estruturais ou configuracionais de modo – modo e resíduo juntamente com suas subdivisões funcionais, quando compõem a combinação mais não-marcada da oração como interação, são realizadas pelas classes da hierarquia imediatamente inferior – grupo/frase. Ou seja, 1. o papel do Modo é viabilizar a sucessão contínua de movimentos – proposições (declarações e perguntas) e propostas (ofertas e comandos) – numa interação. 2. A continuidade é alcançada pela manipulação – por parte dos interactantes – não apenas as posições configuracionais, mas também a presença ou ausência do Sujeito e do Finito ⇒ diferentes tipos de modo oracional: indicativo e imperativo. 3. Indicativo é o modo das proposições. Subtipos: (a) declarativo (declarações e exclamativas) e (b) interrogativo (perguntas *wh-* e *yes/no*). E 4. Imperativo é o modo não-marcado das propostas. Subtipos: (a) oblatoivo (ofertas), (b) sugestivo (sugestões, com e sem a conotação de comando) e (c) jussivo/ordenativo (comandos).

Citando exemplos *de tipos de modo e suas realizações configuracionais*, observa-se que o Adjunto, que pode ser um constituinte do Resíduo, é do tipo circunstancial, explicitando as circunstâncias sob as quais os interactantes executa o movimento/turno interacional. Ademais, há também o tipo modal de Adjunto, que ocupa diferentes posições na estrutura de modo – mas no Modo ao invés de no Resíduo – e expressa avaliação. Além do que existem 2 tipos de Adjunto modal: Adjuntos de modo e Adjuntos de comentário.

Algumas considerações finais

Encerrando esta breve explanação sobre a LSF, com base em Praxedes Filho (2014, 2019), recorremos as aplicações da GSF, levando em conta a própria visão hallidayana em que

[a] orientação é na direção de língua como fenômeno social ao invés de fenômeno individual e a origem e desenvolvimento da teoria se alinham com modos de explicação sociológicos ao invés de psicológicos. Ao mesmo tempo, ela tem sido usada dentro de um arcabouço cognitivo genérico e algum do trabalho atual tem a ver com a exploração de sua possível relevância para a neurolinguística e a teoria da aprendizagem.

Logo, quanto a aplicação da GSF, podemos destacar a *análise de orais e escritos textos; estilística; linguística computacional; ontogênese linguística e estudo da socialização; estudo da variação funcional da língua e a relação entre língua e o contexto de situação e de cultura; e, por fim, inúmeras aplicações educacionais, como letramento inicial, escrita infantil, a língua na educação secundária, análise do discurso de sala de aula, ensino de línguas estrangeiras, análise de material didático, análise de erros, ensino de literatura e formação de professores.* (HALLIDAY, 1995).

Para tanto, citemos os exemplos de Bloor and Bloor (1995, pp. 220-238): *descrição e explicação teóricas da estrutura do inglês; escrita em ciência e tecnologia; textos valorizados; ensino de língua inglesa; e língua e poder.* Além das aplicações da LSF/GSF por Matthiessen, 1995, pp. 759-772): *Perspectiva ontogenética: Como uma criança aprende a significar; Trabalho na léxico-gramática propriamente dita; modelo linguístico computacional; Texto e registro (variedades funcionais); Língua, sociedade e poder; Arte verbal (Estilística); e Linguística educacional.*

De forma sucinta, concluímos que a Hipótese Ontogenética de Halliday (1973a, 1975a, 1992/2002, 1998/2004, 2004) introduz sua teoria linguística de orientação etnográfica e retórica (GSF/ LSF) descrevendo sua HIPÓTESE ONTOGENÉTICA. Por isso, as bases da hipótese: Resultou de investigação longitudinal sobre a “[...] aprendizagem de como significar” (1975a, p. 8) por parte do filho Nigel, ou seja, sobre o desenvolvimento de sua L1; o pesquisador acompanhou o sujeito entre as idades de 9 meses e 2½ anos; os enunciados do sujeito eram transcritos a lápis num caderno; as transcrições eram feitas ininterruptamente. Enfim, a descrição das transcrições era feita a cada 6 semanas: “[m]enos que isso, poder-se-ia coletar um excesso de exemplos isolados [...]; mais do que isso, poder-se-ia perder o controle sobre o modo como o sistema estava se desenvolvendo” (HALLIDAY, 1998/2004, p. 13).

Referências

- EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. Formalismos na linguística: uma reflexão crítica. In: BENTES, A. C., MUSSALIM, F. (Org.). **Introdução à linguística** - fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez Editora, 2004, Vol. 3, 2 ed. cap. 6, p. 219-250.
- PAGANO, A. S. Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 3, p. 25-49, 17 dez. 2020.
- PRAXEDES FILHO, P. H. L. Linguística sistêmico-funcional: linguística teórica ou aplicada?. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 11–26, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1927>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

A MULHER NA TOPONÍMIA DA ZONA RURAL DA MICRORREGIÃO DE NOVA ANDRADINA/MS

Gabriela Antonio Romancini⁷
Vanessa Cristina Sant'ana Ferreira⁸
Renato Rodrigues Pereira⁹

Resumo

Neste artigo, apresentamos o resultado da pesquisa que realizamos sobre a antroponímia dos acidentes físicos e humanos da zona rural da microrregião de Nova Andradina/MS, com foco para aqueles que fazem referência a mulheres que foram ou são importantes na região. Para tanto, orientamo-nos pelos princípios teóricos e metodológicos da Toponímia, em especial Dick (1990; 1992), e nos procedimentos metodológicos utilizados em pesquisas desenvolvidas no âmbito do Projeto ATEMS (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul).

Palavras-chave: Toponímia. Microrregião de Nova Andradina/MS. Antropotopônimos femininos.

Resumen

Con este artículo, presentamos el resultado de la investigación que realizamos sobre la antroponimia de los accidentes físico y humanos de la zona rural de la microrregión de Nova Andradina/MS, con énfasis a aquellos que se refieren a mujeres que fueron o son importante en la región. Para ello, nos orientamos por los principios teóricos y metodológicos de la Toponimia, con especial atención en Dick (1990; 1992), e en los procedimientos metodológicos utilizados en investigaciones desarrolladas en el ámbito del Proyecto ATEMS (Atlas Toponímico del Estado de Mato Grosso do Sul).

Palabras clave: Toponimia. Microrregión de Nova Andradina/MS. Antropotopônimos femininos.

Introdução

A Toponímia, disciplina vinculada à Linguística, se ocupa do estudo do léxico toponímico de uma região. Ou seja, estuda os nomes próprios de lugares, a exemplo dos nomes de elementos de natureza físico-geográfica como aqueles que nomeiam os rios, os córregos, as serras etc; ou os elementos de natureza humana, como as designações de ruas, praças, fazendas, entre outros.

⁷ Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas/MS.

⁸ Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas.

⁹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara/SP. Docente do Curso de Letras Português/Espanhol, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras), mestrado e doutorado, do câmpus de Três Lagoas da UFMS, e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da FAALC/UFMS/Campo Grande/MS. Pesquisador na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística Aplicada ao ensino de línguas: portuguesa como língua materna e espanhola como língua estrangeira, Lexicologia, Lexicografia Geral e Pedagógica e Toponímia. Coordenador do NEL - Núcleo de Estudos do Léxico e vice-líder do Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino.

Pelo caráter interdisciplinar que possui, a Toponímia possibilita diversos estudos, sempre partindo de análises linguísticas dos toponímicos (nomes de lugares) de uma região, de forma que a depender dos objetivos da investigação, possa lançar mão de epistemologias inerentes a distintas áreas do conhecimento, a exemplo da História, da Geografia, da Antropologia etc.

Neste artigo, apresentamos resultados da pesquisa¹⁰ que realizamos com o objetivo principal de verificar a representação da mulher em Nova Andradina/MS, evidenciada pelos antropotopônimos¹¹ dos acidentes físicos e humanos da zona rural do município. Para tanto, ao orientarmos-nos pelos princípios teóricos e metodológicos da Toponímia, em especial nas contribuições de Dick (1990, 1992), assim como nos procedimentos metodológicos do projeto ATEMS – Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: i) revisar os topônimos registrados no Banco de Dados do ATEMS, em termos de taxinomias toponímicas, com vistas a inventariar todos os antropotopônimos do universo mencionado; ii) identificar a língua de origem dos topônimos, como forma de resgatar os estratos linguísticos predominantes; iii) descrever os topônimos enquanto signo linguístico, ao verificar estrutura forma, motivação semântica, etc; iv) verificar em que medida os nomes de homens e mulheres se destacam na toponímia da Microrregião de Nova Andradina/MS.

Pressupostos teóricos

Dick (1990, p. 35-36) define a Toponímia como o ramo da Onomástica que investiga o léxico toponímico de uma região, destacando a importância de se considerar aspectos geográficos, históricos, socioeconômicos e antropolinguísticos que motivaram o surgimento desses nomes e sua subsistência.

Com os estudos toponímicos, observamos que homem, língua e cultura são elementos que possuem uma inter-relação de interdependência, ao passo que a língua de um povo acaba refletindo elementos do ambiente circundante. Sapir (1969), a esse respeito, esclarece que:

Tratando-se da língua, que se pode considerar um complexo de símbolos refletindo todo o quadro físico social em que se acha situado um grupo humano, convém compreender no termo “ambiente” tanto os fatores físicos como os sociais. Por fatores físicos se entendem aspectos geográficos, como a topografia da região (costa, vale, planície, chapada ou montanha), clima e regime de chuvas, bem como o que se pode chamar a base econômica da vida humana, expressão em que se incluem a fauna, flora e os recursos minerais. Por fatores sociais entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada indivíduo. Entre as mais importantes dessas forças sociais estão a religião, os padrões éticos, a forma de organização política e a arte (SAPIR, 1969, p. 44).

As forças sociais mencionadas por Sapir são refletidas nos nomes de lugares da toponímia de um modo geral, sobretudo na toponímia humana, como podemos verificar nas pesquisas toponímicas realizadas nesta perspectiva dos estudos onomásticos, a exemplo de Cavalcante (2016), Pereira e Lima (2016), Pereira e Nascimento (2016), Bittencourt (2014), Oliveira (2011), Pereira (2009), Pereira e Dargel (2008), Pereira (2004), Pereira e Dargel (2004), Dick (1992), entre outros.

¹⁰ Os resultados aqui apresentados são frutos da pesquisa de iniciação científica que realizamos entre 2017 e 2018, no âmbito do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas.

¹¹ Nomes de lugares (topônimos) que fazem referência a nomes próprios individuais, como em Fazenda Sandra Regina.

Com o estudo da toponímia urbana de Nova Andradina, registramos o presente, demonstrado por meio das designações toponímicas, assim como o reflexo do passado do homem e suas marcas deixadas na sociedade que viveu, seus anseios, angústias, esperanças etc, em tempos pretéritos. Ademais, possibilitamos que gerações futuras tenham registros de seus antepassados, ao passo que o estudo de natureza sócio-linguístico-cultura apresentado com este trabalho ressalta diferentes aspectos inerentes à sociedade Nova Andradinense.

Nesse cenário, ressaltamos as palavras de Dick (1992, p. 119), quem salienta que reserva-se à Toponímia:

o direito de se apresentar também como a crônica de uma comunidade, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras. Assim é que os elementos mais diferenciadores da mentalidade do homem, em sua época e em seu tempo em face das condições ambientais de vida, que condicionam a sua percepção do mundo, estão representados nos nomes de lugares, senão todos, pelo menos os mais flagrantemente (DICK, 1992, p. 119).

Assim, as investigações toponímicas configuram-se como um estudo de caso, trabalhando com o que está mais próximo, o homem, que, por sua vez, pensou o nome e designou um lugar no espaço geográfico, utilizando as palavras da língua geral em função toponímica, originando, pois, os topônimos.

O topônimo, como já mencionado, é um signo linguístico em função toponímica, ou seja, nomeia lugares. Para DICK (1990, p. 18), “o que era arbitrário em termos de língua, transforma-se, no ato de batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar que essa é uma das principais características do topônimo”.

Em Isquerdo (1997, p. 33), encontramos que “os topônimos se apresentam sempre como a síntese dos sentimentos vividos pelo denominador no ato da nomeação”. Observa-se, pois, que ao investigarmos os topônimos de uma região descobrimos muito sobre os acontecimentos históricos, os aspectos físicos, as particularidades da fauna e da flora, a relação do homem com sua cultura, sua língua e o ambiente em que vive, ou viveu.

No caso da toponímia do universo geográfico estudado, em especial, são ressaltados na pesquisa aspectos antropoculturais que demonstram a influência do homem no contexto denominativo dos lugares, evidenciada pela considerável presença de antropotopônimos nas designações dos lugares, como demonstramos na sequência deste trabalho. Pereira (2009), sobre o assunto, salienta que:

[...] um nome nunca é dado por acaso, pois sempre há um motivo subjacente a uma designação, e que os fatores físicos e sociais influenciam consideravelmente o designador/nomeador no momento de atribuir um nome a um lugar, o que imprime ao topônimo uma carga significativa que possibilita ao pesquisador recuperar aspectos históricos e geográficos da região, cuja toponímia estiver sendo estudada (PEREIRA, 2009, p. 36).

Em questão de estrutura, o sintagma toponímico é composto por um termo ou elemento genérico que define a classe do designativo, como rio, córrego, morro, rua, avenida etc; e por um elemento específico, o nome do lugar nomeado. Desse modo, no sintagma toponímico “Rua Antônio Duarte (AH/MS)”, por exemplo, *rua* é o termo genérico, e *Antônio Duarte* é o elemento específico. Nesse contexto, salientamos as palavras de Dargel (2003), para quem

[...] o topônimo é um signo linguístico que, quando se transfere de uma unidade virtual da língua para uma unidade léxica da língua, assume um caráter de signo motivado com a função de designar e identificar um lugar. Nesse processo, ocorrem algumas mudanças semânticas e morfológicas na estrutura gramatical. Por exemplo: as unidades salto, o conectivo da (de + a), boa, vista integram o léxico da língua portuguesa (salto = substantivo; da = preposição + artigo; boa = adjetivo; vista = adjetivo), ao se tornarem um sintagma toponímico, sintagma nominal, designam o Salto da Boa Vista – AF/MS (DARGEL, 2003, p. 80-81).

Quanto à estrutura do topônimo, Dick (1992, p. 13-14) classifica os topônimos em simples, compostos e híbridos. De acordo com a pesquisadora, o elemento específico simples “é aquele que se faz definir por um só formante (seja substantivo, ou adjetivo), podendo, contudo, se apresentar também acompanhado de sufixações (diminutivas, aumentativas ou de outras procedências linguísticas)”. Neste contexto, exemplificam o exposto os toônimos estrada *Boiadeira* (AH/MS) (forma simples) e “*Augustinho* (AF/GO)” (forma simples com sufixo diminutivo).

O elemento específico composto, ou topônimo composto, é “aquele que se apresenta com mais de um elemento formador de origem diversa entre si, do ponto de vista do conteúdo, gerando, por isso, às vezes, formações inusitadas, que talvez apenas a história local poderá elucidar convenientemente”, a exemplo de rua *Braz de Assis Nogueira* (AH/MS).

Já o topônimo híbrido, por sua vez, é “aquele designativo que recebe em sua configuração elementos linguísticos de diferentes procedências” que, a título de exemplo, citamos os apresentados por Dick (1992, p. 12): *Lambari do Meio* (AF/SP), com formantes oriundos da língua tupi (lambari) e língua portuguesa (do meio).

Dick (1992, p. 18), a respeito das características e funções do topônimo, esclarece que

O topônimo, embora seja, em sua estrutura, uma forma de língua, ou um significante, animado por uma substância de conteúdo, da mesma maneira que todo e qualquer outro elemento do código em questão, a funcionalidade de seu emprego adquire uma dimensão maior, *marcando-o duplamente*: o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se, no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado.

Essa motivação, possível de ser investigada a partir de vários princípios teóricos e metodológicos, desvela importantes nuances significativas e motivacionais de diferentes origens linguísticas e extralinguísticas, tanto numa perspectiva diacrônica quanto numa perspectiva sincrônica. Com as taxionomias toponímicas, assunto tratado na sequência, podemos classificar os topônimos de acordo com as motivações identificadas por meio dos estudos realizados sobre as designações.

Dentre os distintos modelos de classificação de topônimos e taxionomias toponímicas existentes na literatura sobre Toponímia, para este trabalho, utilizamos, em especial, o modelo de taxionomias proposto por Dick (1992), por trata-se de uma proposta adequada à realidade brasileira, conforme as constatações da pesquisadora e também de comprovações realizadas a partir de pesquisas toponímicas em território brasileiro.

O referido modelo é composto por 27 taxionomias¹², divididas em 11 de natureza física e 16 de natureza antro-po-cultural.

Apresentação e análise dos dados

Considerando os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos: i) revisão dos topônimos da Microrregião de Nova Andradina/MS, disponíveis do Banco de Dados do ATEMS, como forma de inventariar os antropotopônimos masculinos e femininos da zona rural do município; ii) identificação e registro da língua de origem dos topônimos, com o intento de resgatar os estratos linguísticos que ocuparam ou ocupam o universo geográfico; iii) estudo dos antropotopônimos enquanto signos de língua que são, verificando, nesse contexto, estrutura formal, etimologia, semântica etc; e iv) análise da proporção percentual de antropotopônimos que homenageiam homens e mulheres.

¹² A) Taxionomias de natureza física: 1. Astrotopônimos: topônimos que se referem aos corpos celestes: rio da Estrela – AH16/ Espírito Santo; 2. Cardinotopônimos: topônimos referentes às posições geográficas: córrego da Divisa – AF17/Itarumã – GO; 3. Cromotopônimos: topônimos relativos à escala cromática: serra Azul – AF/Itarumã – GO; 4. Dimensiotopônimos: topônimos referentes às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, largura, espessura, altura, profundidade: morro Praião – AF/ Caçu – GO; 5. Fitotopônimos: topônimos originados de nomes de vegetais: serra da Guariroba – AF/Caçu – GO; 6. Geomorfotopônimos: topônimos referentes às formas topográficas, elevações ou depressões do terreno: córrego Furninha – AF/Caçu – GO; 7. Hidrotopônimos: topônimos originados de acidentes hidrográficos: Córrego do Açude – AF/Caçu – GO; 8. Litotopônimos: topônimos originados de nomes de minerais e de nomes relativos à constituição do solo: ribeirão Areia – AF/Caçu – GO; 9. Meteorotopônimos: topônimos relativos a fenômenos atmosféricos: serra do Vento – AF/Paraíba; 10. Morfotopônimos: topônimos que refletem o sentido de forma geométrica: córrego Volta Grande – AH/Itarumã – GO; 11. Zootopônimos: topônimos de índole animal: córrego das Éguas – AF/Quirinópolis – GO. B) Taxionomias de natureza antro-po-cultural: 1. Animotopônimos ou Nootopônimos: topônimos relativos à vida psíquica e à cultura espiritual: córrego Boa Vista – AF/Quirinópolis – GO; 2. Antropotopônimos: topônimos relativos aos nomes próprios individuais: córrego Manuel José – AF/Caçu – GO; 3. Axiotopônimos: topônimos que se referem a títulos e a dignidades que acompanham os nomes próprios individuais: córrego do Barão – AF/Gouvelândia – GO; 4. Corotopônimos: topônimos relativos aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes: Europa – AH/Acre; 5. Cronotopônimos: topônimos que encerram indicadores cronológicos como novo/nova, velho/velha: córrego Nova Descoberta AF/Gouvelândia – GO; 6. Ecotopônimos: topônimos que fazem referência às habitações de um modo geral: córrego Taperão – AF/Caçu – GO; 7. Ergotopônimos: topônimos relacionados aos elementos da cultura material: córrego do Relógio – AF/Cachoeira Alta – GO; 8. Etnotopônimos: topônimos relativos aos elementos étnicos: córrego Caiapó – AF/Caçu – GO; 9. Dirrematotopônimos: topônimos construídos por meio de frases ou enunciados linguísticos: cidade ou bairro Valha-me Deus – AH/Maranhão; 10. Hierotopônimos: topônimos referentes aos nomes sagrados, às efemeridades religiosas, aos locais de culto: serra, córrego Cristo Rei – AF/Paraná. Podem apresentar duas subdivisões: a) hagiotopônimos: topônimos que se referem aos santos e às santas do hagiológico romano: córrego São Jerônimo – AF/Caçu – GO; b) mitotopônimos: topônimos referentes às entidades mitológicas: ribeirão do Saci – AH/ES; 11. Historiotopônimos: topônimos que se referem a movimentos de cunho histórico-social, aos seus membros ou ainda às datas correspondentes: rio 7 de Setembro – AF/MT; 12. Hodotopônimos: topônimos relacionados às vias de comunicação: córrego da Ponte – AF/Caçu – GO; 13. Numerotopônimos: topônimos que dizem respeito aos adjetivos numerais: córrego das Três Barras – AF/Cachoeira Alta – GO; 14. Poliotopônimos: topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial: córrego do Arraial – AF/Itajá – GO; 15. Sociotopônimos: topônimos relacionados às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade: córrego do Retiro – AF/Caçu – GO; 16. Somatotopônimos: topônimos com relação metafórica às partes do corpo humano ou do animal: córrego Bocarra AH/Itajá – GO. Ressaltamos que os exemplos utilizados para exemplificar cada taxa foram retirados de Dick (1992) e Pereira (2009).

Para que pudéssemos ter uma melhor visualização dos dados no processo de análise, organizamos o *corpus* a partir do quadro que elaboramos para este fim, de forma que os dados toponímicos referentes à zona rural da Microrregião de Nova Andradina/MS, que somaram um total de 94 topônimos, foram registrados em 12 quadros. A título de exemplo, pois não teríamos o número de páginas necessários neste artigo para apresentação de todos os quadros, demonstramos a seguir os quadros 1 e 2 que, como pode-se perceber, foi estruturado da seguinte forma: i) título descritivo com informações sobre se os dados registrados no quadro são antropotopônimos femininos ou masculinos, se os acidentes são físicos ou humanos, assim como o nome do município; ii) quadro dividido em cinco colunas, sendo, a primeira coluna dedicada ao topônimo, a segunda o elemento genérico do espaço geográfico nomeado; a terceira o tipo de acidente, se físico ou humano; a quarta foi dedicada para o registro da língua de origem do topônimo; e a quinta para registro da estrutura morfológica do topônimo.

Quadro 1: Antropotopônimos femininos dos acidentes físicos da zona rural de Anaurilândia/MS

Topônimo	Elemento genérico	TA	Língua de Origem	Estrutura Morfológica/topônimo
Filomena	Córrego	AF	LP	Simples
Evandra	Córrego	AF	LP	Simples
Iracema	Córrego	AF	LP	Simples

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2: Antropotopônimos masculinos dos acidentes físicos da zona rural de Anaurilândia/MS

Topônimo	Elemento genérico	TA	Língua de Origem	Estrutura Morfológica / topônimo
Bonifácio, do	Córrego	AF	LP	Simples
Evaristo	Córrego	AF	LP	Simples
Bonifácio	Córrego	AF	LP	Simples
Gonçalves	Arroio	AF	LP	Simples
Gregório	Córrego	AF	LP	Simples
Juvenal	Córrego	AF	LP	Simples

Fonte: Elaboração própria

A par de todos os dados analisados durante a pesquisa, apresentamos a seguir, em ordem alfabética, os 94 topônimos do universo estudado. Para tanto, considerando que nosso foco de análise no sintagma toponímico é o topônimo propriamente dito, optamos por registrar os topônimos seguidos de vírgula e o elemento geográfico nomeado.

1. Aline, Fazenda – Batayporã.	51. Juvenal, Córrego – Anaurilândia.
2. Almeida, Fazenda do – Nova Andradina.	52. Juvêncio, Córrego – Nova Andradina.
3. Ana e Agueda, Fazenda – Anaurilândia.	53. Karina III, Fazenda – Nova Andradina.
4. Ana Silvia, Fazenda – Batayporã.	54. Kiki-Nando, Fazenda – Nova Andradina.
5. Bento, Linha Ferroviária – Nova Andradina.	55. Lázaro, Córrego do – Batayporã.
6. Betinho, Fazenda – Anaurilândia.	56. Lucas, Fazenda – Nova Andradina.
7. Bonifácio, Córrego – Anaurilândia.	57. Lucas, Fazenda – Nova Andradina.
8. Bonifácio, Córrego do – Anaurilândia.	58. Ludovico, Córrego – Nova Andradina.
9. Borba, Estância – Batayporã.	59. Machado de Assis, Escola – Nova Andradina.
10. Brígida, Fazenda – Batayporã.	60. Marcelino, Bairro – Anaurilândia.
11. Camila, Fazenda – Nova Andradina.	61. Maria Inês Retiro, Fazenda – Nova Andradina.
12. Carlos Chule, Fazenda – Nova Andradina.	62. Maria Inês, Fazenda – Nova Andradina.
13. Carlos Chule, Fazenda – Nova Andradina.	63. Mariana, Fazenda – Nova Andradina.
14. Carmelianos, Ilha dos - Taquarussu.	64. Mariani, Fazenda – Nova Andradina.
15. Catarina, Ilha – Batayporã.	65. Marina, Fazenda – Batayporã.
16. Chavantes, Fazenda – Nova Andradina.	66. Mercedesina, Assentamento – Batayporã.
17. Clovis Cordeiro, Escola – Nova Andradina.	67. Mercedesina, Assentamento – Batayporã.
18. Cristovão, Fazenda – Nova Andradina.	68. Merem, Fazenda – Nova Andradina.
19. D. Amelia, Fazenda – Nova Andradina.	69. Miguel Paes, Córrego – Nova Andradina.
20. Delosanto Zanala, Fazenda – Batayporã.	70. Molina, Fazenda – Anaurilândia.
21. Diocelino, Fazenda – Nova Andradina.	71. Moreira Cuê, Ilha – Batayporã.
22. Domingos, Fazenda – Batayporã.	72. Nice, Fazenda – Nova Andradina.
23. Dominginho, Córrego – Nova Andradina.	73. Nogueira, Fazenda – Batayporã.
24. Dona Amelia, Fazenda – Nova Andradina.	74. Nogueira, Fazenda – Nova Andradina.
25. Dona Amelia, Fazenda – Nova Andradina.	75. Norma, Fazenda – Nova Andradina.
26. Dona Amelia, Fazenda – Nova Andradina.	76. Norma, Fazenda – Nova Andradina.
27. Dona Espanina, Fazenda – Batayporã.	77. Oliveira, Estância – Batayporã.
28. Dona Izaltina, Fazenda – Nova Andradina.	78. Oliveira, Fazenda – Nova Andradina.
29. Eliléia I, Fazenda – Batayporã.	79. Orlando, Retiro – Nova Andradina.
30. Eliléia II, Fazenda – Batayporã.	80. Otani, Fazenda – Nova Andradina.
31. Erico P. Mota, Escola – Nova Andradina.	81. Otani, Fazenda – Nova Andradina.
32. Evandra, Córrego – Anaurilândia.	82. Rodrigo, Lagoa – Batayporã.
33. Evaristo, Córrego – Anaurilândia.	83. Romero, Fazenda – Anaurilândia.
34. Ferreira, Córrego – Nova Andradina.	84. Rosalino Lino, Fazenda – Batayporã.
35. Filomena, Córrego – Anaurilândia.	85. Samara, Fazenda – Nova Andradina.
36. Filomena, Córrego – Batayporã.	86. Sandra Regina, Fazenda – Batayporã.
37. Flavati, Fazenda – Nova Andradina.	87. Santiago, Fazenda – Nova Andradina.
38. Garcia, Fazenda – Nova Andradina.	88. Senhor Junqueira, Fazenda do – Nova Andradina.
39. Geovany, Fazenda – Batayporã.	89. Tania, Fazenda – Nova Andradina.
40. Gonçalves, Arroio – Anaurilândia.	90. Thome II, Fazenda – Nova Andradina.
41. Gregório, Córrego – Anaurilândia.	91. Tieta, Fazenda – Nova Andradina.
42. Guiomar Soares, Escola – Nova Andradina.	92. Toledo, Fazenda – Nova Andradina.
43. Helena Ltda, Dest. Agro. IndSta – Nova Andradina.	93. Wagner Cano, Fazenda – Nova Andradina.
44. Iracema, Córrego. – Anaurilândia.	94. Zé Bento, Córrego – Nova Andradina
45. Joana, Fazenda – Nova Andradina.	
46. Jodai, Fazenda – Nova Andradina.	
47. Joday, Sítio – Batayporã.	
48. José Maria Palmieri, Fazenda – Batayporã.	
49. Junqueira 2, Fazenda – Nova Andradina.	
50. Junqueira, Fazenda – Nova Andradina.	

Com base nos dados apresentados por meio dos doze quadros descritivos apresentados anteriormente, de acordo com os objetivos da pesquisa, organizamos a seguir mais dois quadros com dados quantitativos. O Quadro 13 oferece-nos dados quantitativos dos *antropotopônimos* de cada município da Microrregião de Nova Andradina/MS. Estruturamos o quadro a partir dos números de acidentes físicos e dos acidentes humanos, considerando todos os nomes masculinos e femininos.

Quadro 3: Dados quantitativos dos antropotopônimos da zona rural da Microrregião de Nova Andradina/MS

MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO NOVA ANDRADINA	DA DE	ACIDENTES HUMANOS	ACIDENTES FÍSICOS	Total
BATAYPORÃ		14	10	24
TAQUARUSSU		0	1	1
ANAURILÂNDIA		5	10	15
NOVA ANDRADINA		48	6	54
Total		67	27	94

Fonte: Elaboração própria.

Pelo exposto no Quadro 3, visualizamos um total de 94 (noventa e quatro) antropotopônimos. Desse total, dividimo-los em antropotopônimos femininos e antropotopônimos masculinos. No Quadro 14, na seqüência, demonstramos essa divisão mais detalhada, como forma de precisarmos o quantitativo exato de topônimos que fazem referência a mulheres e homens do universo em estudo, respectivamente.

Quadro 4: Antropotopônimos femininos e masculinos da zona rural de microrregião de Nova Andradina/MS

MUNICÍPIOS	AF FEMININOS	AH FEMININOS	AF MASCULINOS	AH MASCULINOS
BATAYPORÃ	4	8	6	6
TAQUARUSSU	0	0	1	0
ANAURILÂNDIA	4	2	6	3
NOVA ANDRADINA	0	19	6	29
Subtotal	8	29	19	38
Total		37		57

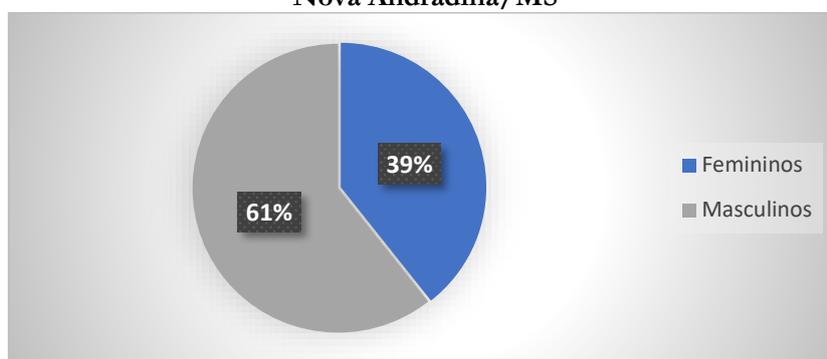
Fonte: Elaboração própria.

Os dados registrados no Quadro 4 constataam exatamente o total de antropotopônimos femininos e masculinos. Para aqueles, a toponímia de Nova Andradina reserva um total de 37 topônimos que homenageiam mulheres. Já para os masculinos, um quantitativo de 57 nomes de lugares.

Nota-se que dos quatro municípios, Nova Andradina é a que possui maior número de nomes masculinos na zona rural, o que é justificável, pois de acordo com IBGE (2017), o município possui uma área maior em relação às demais, além de possuir maior número de habitantes. Constatou-se também que Nova Andradina possui uma produtividade maior de antropotopônimos femininos em relação aos outros municípios. Porém, menor quanto aos antropotopônimos masculinos. Mesmo assim, consideramos importante o número de nomes de mulheres na região em função toponímica.

O Gráfico 1, na sequência, demonstra-nos numa escala de 100% a quantidade de antropotopônimos femininos e masculinos da zona rural dos quatro municípios da Microrregião de Nova Andradina/MS. Desse modo, procuramos precisar a medida exata de nomes de mulheres e de homens na toponímia da Microrregião em estudo.

Gráfico 1: Antropotopônimos femininos e masculinos da zona rural da Microrregião de Nova Andradina/MS



Fonte: Elaboração própria.

Em termos gerais, como demonstramos pelo Gráfico 1, dos 94 (noventa e quatro) antropotopônimos do universo em estudo, 61% (sessenta e um) dos topônimos faz referência a pessoas do sexo masculino, e 39% (trinta e nove) a pessoas do sexo feminino. Os dados ratificam as pesquisas toponímicas realizadas nos diferentes contextos acadêmicos, em que a menor produtividade de antropotopônimos femininos sempre costumam ser identificada.

Nesta perspectiva, as autoras Oliveira e Isquierdo (2011, p. 377-378) em um estudo histórico-ideológico da figura feminina nos topônimos Sul-Mato-Grossense, constataram que os dados analisados por elas comprovou que a toponímia do Mato Grosso do Sul, bem como em todo país, apresenta uma quantidade de designativos toponímicos femininos menos representativa dos que os designativos de figura masculina, alegando que este fato é explicado por razões histórico-ideológicas, como a luta incessante da mulher pelos seus direitos em uma sociedade hegemonicamente machista, que a muito tempo divulgou a imagem feminina com a característica de um ser frágil, dependente e submisso, generalizando a ideia de que a mulher tem como obrigação desempenhar o papel social de dona-de-casa e mãe.

Quando nos deparamos com tais homenagens, é difícil identificar se o designativo toponímico traz uma referência positiva ou negativa, por isso é de grande importância a pesquisa histórica dos dados coletados. Em conformidade com Oliveira e Isquierdo (2011), a sociedade está em constante mudança e a mulher durante cada época teve um papel social e uma ideologia marcada. As autoras lembram que:

Na Grécia, por exemplo, a mulher ocupava posição equivalente à do escravo, no sentido de que tão somente estes executavam trabalhos manuais. Na Idade Média, a mulher teve uma significativa participação na vida social e econômica. Precisamente por causa da valorização prestada pela Igreja à mulher, várias figuras femininas desempenharam notável papel na Igreja medieval. (2011, p. 379).

Ao observarmos os dados coletados em relação a quantidade de topônimos femininos na microrregião de Nova Andradina, ainda que em menor escala que os nomes masculinos, foi possível constatar que a mulher também foi homenageada por meio dos topônimos. Desse modo, as mulheres, cujos nomes próprios tornaram-se topônimos, eternizaram-se na memória da sociedade de Nova Andradina.

De acordo com Neto e Araújo (2016), o ato de nomear um espaço se constitui na fabricação de uma memória, por isso a autora defende que é importante ter o conhecimento de que um antropotopônimo possui amplas possibilidades de percepções em determinados contextos que levam em conta as representações de uma dada época, uma vez que os homenageados reproduzem os costumes, os modos e as ideias de um período. Várzea (1995) esclarece que muitas vezes, quando se pretende representar ideias importantes relacionadas a natureza, a liberdade ou a justiça, recorre-se à imagem feminina, utilizando a mulher de modo figurado, metafórico ou de forma que revele os valores morais e qualidades subjetivas atemporais.

Em nossa pesquisa, os resultados dos dados e informações coletadas mostrou-nos que apesar de serem maiores os números de topônimos masculinos, existe um considerável número de nomes femininos presentes na toponímia rural da microrregião estudada, refletindo que a luta ou as ações sociais da mulher dentro da sociedade teve um significado, assim conquistando esses designativos. Geralmente, quando servem de motivação para a nomeação dos lugares de um determinado espaço geográfico, são lembradas, homenageadas, como forma de evidenciar a importância que teve ou tem na sociedade para alguém em especial. No caso do topônimo Dona Amélia, temos três ocorrências em nomes de fazendas no município de Nova Andradina. De acordo com Pereira e Nascimento (2016), Dona Amélia é mãe de Pedro Barbosa Lopez, proprietário das três fazendas. O topônimo é, pois, uma forma de eternizar a memória da mãe já falecida, evidenciando a importância que esta mulher teve para sua família.

Assim como no exemplo mencionado, vários outros casos podem ser recuperados ao se estudar a toponímia de uma região. Esperamos, nesse contexto, podermos dar continuidade em nossas pesquisas, como forma de tentar resgatar as memórias das mulheres desbravadoras, educadoras, mães, filhas, empresárias, enfim, todas as mulheres que serviram de motivação para os nomes de lugares da microrregião de Nova Andradina/MS.

Considerações finais

Almejamos, com esta pesquisa, estudar a antropotoponímia dos acidentes físicos e humanos da zona rural da microrregião de Nova Andradina. Para que pudéssemos conseguir realizar a pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos: i) revisar os topônimos registrados no Banco de Dados do ATEMS, em termos de taxionomias toponímicas, com a intenção de catalogar os antropotopônimos da zona rural do universo mencionado; ii) identificar e registrar a língua de origem, com vistas a resgatar os estratos linguísticos predominantes; iii) descrever os topônimos enquanto signo linguístico, ao verificar estrutura formal, motivação semântica, etimologia entre outros; iv) verificar em que medida os nomes de homens e mulheres se destacam na toponímia da microrregião de Nova Andradina/MS.

Desse modo, catalogamos um total de 94 antropotopônimos. Desse total, 37 são femininos, homenageando mulheres que habitaram e/ou habitam a região. Ainda que em menor quantidade estejam os antropotopônimos femininos dos acidentes físicos e humanos da zona rural da Microrregião de Nova Andradina, julgamos considerável a quantidade de nomes de lugares, cujos nomes homenageiam mulheres do universo estudado.

Ressaltamos que, uma vez identificada a diferença de quantidades de topônimos femininos e masculinos nesta área, ainda que numa perspectiva sincrônica, é possível utilizar os dados coletados para futuras pesquisas mais aprofundadas, que tornem possível conhecer mais a fundo a concepção de mundo dessa determinada sociedade. De acordo com Dick (1999):

“Conhecer a língua, seus princípios gerais e sua estrutura gramatical e semântica, foi uma das providências seguidas para se penetrar no espírito coletivo da comunidade nomeadora, em sua concepção de mundo” (DICK, 1999 p. 94).

Quanto à língua de origem dos antropotopônimos, identificamos somente 01 topônimo de origem que não a língua portuguesa. Trata-se da Ilha *Moreira Cuê*, em que o elemento *cuê* é de origem Guarani. Enfatizamos também o topônimo *Josay*, nome de um sítio em Batayporã, que não conseguimos identificar a língua de origem. Esperamos, com a continuação da pesquisa, encontrar tal informação. Em termos de estrutura dos topônimos, pudemos verificar um total de 65 antropotopônimos de estrutura simples e 29 antropotopônimos de estrutura composta.

Com os resultados alcançados nesta pesquisa, ainda que preliminares, tendo em vista a necessidade de revisão de alguns dados e continuação da investigação, sobretudo de dados históricos que venham a contribuir com informações de natureza motivacional dos topônimos, acreditamos ter podido contribuir com os estudos sobre a toponímia de Mato Grosso do Sul e, ao mesmo tempo, estimular outros estudos sobre o assunto. Oliveira e Isquierdo (2011), sobre esse assunto, destacam que:

Assim como o papel social da mulher vem ganhando espaço nas sociedades modernas, estudos toponímicos posteriores poderão comprovar também que as motivações para nomear acidentes físicos e humanos talvez acompanhem as mudanças sociais, uma vez que o léxico de uma comunidade linguística traduz a realidade do grupo humano que o utiliza (2011, p. 380).

Logo, pelo fato de a sociedade estar em constante mudança, os topônimos ganham uma maior amplificação na área da pesquisa, pois é possível realizar estudos comparativos dos designativos toponímicos de uma época para outra, filtrando os temas escolhidos, como é o caso deste trabalho, cujo foco está voltado aos topônimos femininos.

Outrossim, o intuito desta pesquisa também é salientar a importância da continuidade dos estudos nesta área, pois existe a possibilidade de maior aprofundamento na pesquisa dos topônimos femininos, englobando o contexto histórico social e acontecimentos importantes em locais específicos, resgatando extratos linguísticos e mudanças estruturais nos nomes femininos, bem como, possíveis discussões sobre a maior valorização do masculino em relação ao feminino, estimulando uma visão mais igualitária e empoderada da mulher. Que os resultados levem a sociedade a se desprender de alguns conceitos ideológicos preconceituosos, para que possam não só nomear lugares com topônimos femininos por motivos de parentescos, “mulheres do lar” ou por nomes femininos que remetem à igreja, entre outros, mas também que o ato de nomear represente a mulher como um ser forte, independente, dona de si e de seu próprio negócio, pois atualmente sabe-se que a mulher é capaz de ser desde uma dona de casa até uma empresária ou empreendedora de negócios.

Referências

- BITTENCOURT, Karla Porto. A Toponímia da área central da cidade de Três Lagoas: um estudo preliminar. *Cadernos do CNLF*, Vol. XVIII, Nº 02 – LEXICOGRAFIA, LEXICOLOGIA, 2014, p. 192-202.
- DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. Entre buritis e veredas : o desvendar da toponímia do Bolsão sul-mato-grossense. (Dissertação de Mestrado) Três Lagoas : UFMS, 2003.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Fundamentos teóricos da Toponímia. Estudo de caso: o Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas

- Toponímico do Brasil). In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). O léxico em estudo. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Método e questões terminológicas na Onomástica. Estudo de Caso: A toponímia do estado de São Paulo. In: *Investigações. Lingüística e Teoria Literária*. São Paulo: ed. Da USP, v. 9, 1999, p. 119-148.
- ISQUERDO, Aparecida Negri. A Toponímia como signo de representação de uma realidade. In: *Fronteiras – Revista de História UFMS, Campo Grande-MS* 1(2): 27 – 46, jul. / dez., 1997.
- NASCIMENTO, Gléberson Pires do; PEREIRA, Renato Rodrigues. A toponímia humana da zona rural de municípios da microrregião de Nova Andradina/MS. *Revista Artefactum*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-13, 2016.
- NETO, Manoel Pereira da Rocha; ARAÚJO, Claudia Medeiros de. *Memória, espaço e relações de gênero a partir das ruas Generina Vale e Júlia Medeiros*. Universidade Portuguesa e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <http://www.rn.anpuh.org/2016/assets/downloads/veeh/ST02/Memoria,%20espaco%20e%20relacoes%20de%20genero%20a%20partir%20das%20ruas%20Generina%20Vale%20e%20Julia%20Medeiros.pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2018.
- OLIVEIRA, Leticia Alves Correa de; ISQUERDO, Aparecida Negri. A figura da mulher na toponímia sul-mato-grossense: questões histórico-ideológicas. *Anais do II Encontro Regional do GELCO. As pesquisas em Letras: diversidade e ensino*, 2011, p. 368-380. Disponível em: http://www.gelco2014.ueg.br/anais_gelco_2011.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2017.
- PEREIRA, Renato Rodrigues; DARGEL, A. P. T. P. A presença da mulher na toponímia urbana da cidade de Três Lagoas (MS). In: *II Encontro Nacional do GELCO*, 2004, Goiânia. *II Encontro Nacional do GELCO*. Goiânia: GELCO, 2004. v. 3. p. 1587-1595.
- PEREIRA, Renato Rodrigues; LIMA, Rosimar Nolasco Rosa de. A Toponímia urbana de Aporé-GO: a designação como reflexo de um povo. In: *Revista Artefactum*. Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-15, 2016.
- PEREIRA, Renato Rodrigues. *A Toponímia de Goiás: Em busca da descrição de nomes de lugares de Municípios do Sul Goiano*. (Dissertação de Mestrado) Campo Grande: UFMS, 2009.
- SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: *A linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969, p. 43-62.
- VÁRZEA, Mariana Nunes Pereira. *Mulheres de bronze*, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995, (Dissertação de Mestrado em História Social da Cultura).
- Enviado em 30/04/2022
Avaliado em 15/06/2022

A LÍNGUA COMO RECURSO QUE INDUZ À RESISTÊNCIA – AQUILO QUE SOB A PERSPECTIVA DE INSTRUMENTO PROMOVE A LIBERDADE LINGUÍSTICA

Maike dos Santos Silva¹³

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre reconhecer que através do ensino e aprendizagem de uma língua é possível ir além das fronteiras linguísticas de dominação, muitas vezes imposta pelos países tidos como potências mundiais. Além disso, compreender que na e pela língua pode-se promover a solidariedade política e independência necessária para criar uma “resistência linguística”¹⁴.

Palavras-chave: Língua. Libertação. Resistência.

Abstract

This paper proposes a reflection on how to recognize that through the teaching and learning of a language it is possible to go beyond the linguistic boundaries of domination, often imposed by countries considered as world powers. Moreover, to understand that in and through language one can promote the political solidarity and independence necessary to create a "linguistic resistance".

Keywords: Language. Liberation. Resistance.

Introdução

Compreendemos que a língua é um dos canais pelo qual o ser humano, distintivamente dos seres biologicamente irracionais, consegue expor, seu ponto de vista, acordo ou desarmonia sobre algo, exercendo com isso sua participação ativa e crítica no contexto social e político em que esteja inserido.

Com efeito, face à perspectiva do ensino e aprendizagem da língua como ferramenta essencial de resistência, faz-se indispensável pensar no indivíduo implicado nesse processo como, segundo Freire (1996), seres inacabados e conscientes do inacabamento, estando abertos à procura, à busca contínua do conhecimento. No sentido de exercitar nesse indivíduo a capacidade de revisitar e ressignificar a sua aprendizagem enquanto agente ativo nesse processo e não simplesmente passivos do resultado dessa ação.

A concepção de língua enquanto recurso que promove a liberdade é norteadada pelo diálogo com outro indivíduo social o qual é historicamente situado. Em virtude das variações linguísticas existentes, a linguagem é classificada como heterogênea e marcada, como já dito, pela existência do outro. Consequentemente, os nossos discursos não são únicos, neles há a presença de outras vozes, sendo, por isso, apontado como um progresso complexo.

Numa concepção bakhtiana de linguagem, a língua é concebida como um fator social fundamentado na necessidade de comunicação, no entanto, ela não pode ficar limitada ao sistema de regras, conforme o que era proposto pela orientação do objetivismo abstrato nem ter o indivíduo como o centro da linguagem como se esta não sofresse implicações significativas por conta do contexto social, como defendia o subjetivismo individualista.

¹³ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, modalidade Mestrado Acadêmico, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. maikepraise@hotmail.com

¹⁴ Vocábulo pensado sob a perspectiva de vinculação ao contexto linguístico, social e cultural do indivíduo.

Nessa esteira, a língua, embora muitas vezes expressada e/ou representada por signos, imagens, gestos, expressões, etc., está presente desde os primórdios da história humana. Utilizada como um referencial para estabelecer relações comunicacionais e interacionais entre as pessoas. Sendo assim, pensar em linguagem, é lembrar que independentemente de fazermos o uso de sistemas de sinais, regras de comunicação, códigos, etc., isso não é algo exclusivamente do ser humano, algo que pesquisadores das áreas biológicas e/ou afins podem explicar melhor. No entanto, é por meio dela que adquirimos a liberdade linguística e estabelecemos a comunicação em variadas formas e contextos.

A língua sob a perspectiva de instrumento social

De acordo com Bakhtin (1981), todos os âmbitos que compreendem as esferas da atividade humana, ainda que em diversas formas, são inerentes ao emprego da língua. Assim, para o autor (Idem), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin, 1981, p. 124).

Nesse sentido, a língua passar a ser adotada não como objeto abstrato, mas como interação social, no sentido de suprir as necessidades de comunicação, com isso, a língua passa a ser essencialmente dialógica. À vista disso, a “língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin, 1981, p. 127).

Posto isto, a língua é um elemento essencialmente social, ou seja, “a língua no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (Bakhtin, 1981, p. 96). Com o propósito de que o sentido e as construções do efeito de sentidos sejam considerados, fazendo com que seja superada a ideia de língua enquanto conjunto de materialidades e abstrações de pensamentos.

Refletir no ângulo de língua como instrumento, recurso que estimula ou conduz à libertação, embora muitos ainda não fazem uso dessa ferramenta por receio de não “dominar” as questões estruturalistas muitas vezes imbricadas à língua, é compreender que por meio dela, conforme Hooks (2003), barreiras são quebradas, fronteiras são irrompidas e espaços são conquistados. Segundo a autora (Idem), “como o desejo, a língua rebenta, se recusa estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo” (Hooks, 2013, p. 223).

Com o entendimento de que a língua pode ser tida como instrumento que cria perspectivas sem refreamento, o caminho para a “liberdade linguística”¹⁵ fica acessível. Os que a utilizam visando se tornarem “livres”, conseguem libertar-se de um contexto socialmente repressor e oprimido administrado por aqueles que “a dominam”. Por meio dela, conseguimos ser ouvido e transformamos a realidade no nosso entorno, como também promovemos uma interatividade social, conferindo a todos os indivíduos inseridos nesse processo de interação, a voz.

De acordo com Bakhtin (1981), a língua deve ser compreendida não como

“[...] um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 123, grifos do autor).

¹⁵ O termo neste artigo foi utilizado no sentido de ser compreendido como meio do indivíduo manifestar o seu pensamento, emitir suas opiniões e ideias sem sofrer interferência de uma língua dominante ou eventual retaliação de um estruturalismo linguístico.

Dessa maneira, isso denota dizer que a língua é uma atividade essencialmente social e por haver a interlocução com o outro, mesmo que esse outro seja nós mesmos em outro contexto, essas enunciações quando vinculadas ao contexto social do indivíduo possibilitam a criação de novas identidades, permitindo que esse indivíduo seja transformado socialmente e faça a aquisição de habilidades que contribuam na sua formação crítica.

Pensando a língua como instrumento condutor da criticidade e forma de resistência

Pensar a língua como instrumento que conduza o indivíduo à reflexão crítica, bem como a promoção da sua agência enquanto ser pensante, ativo e crítico foi algo proposto pelo Bakhtin e vem sendo por aqueles que acreditam que o indivíduo inserido no processo ensino e aprendizagem precisa estar ciente da sua potencialidade e do conhecimento prévio, daquilo que traz em sua bagagem empírica, mesmo que isto não seja reconhecido nem valorizado em muitos contextos.

Possivelmente, embasado na compreensão de que por meio do agenciamento do conhecimento e da aprendizagem, o indivíduo consiga desenvolver a sua autonomia, Freire (1996) afirma que

é preciso, sobretudo, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 12)

Pode-se dizer que ambos os autores¹⁶ acima referenciados, em face das proposições aqui colocadas, propõem um ensino que estimule a criticidade e conduza o indivíduo inserido nesse processo de aprendizagem a compreender que também é parte integrante, peça essencial nessa “engrenagem” educacional. Corroborando com perspectiva desse ensino crítico e autônomo, Freire (1996) declara que: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (p. 13).

Em consonância com o que fora proposto tanto por Bakhtin (1981) — a língua para expressão do pensamento, elemento essencialmente social e instrumento pelo qual o homem consegue se expressar e agir criticamente — quanto por Freire (1996) — que a promoção de um ensino que conduza a autonomia deve ser praticada além da transferência de conhecimento e do condicionamento do indivíduo inserido nesse processo —, Hooks (2013) indo ao encontro dessas concepções acredita que

a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual dos nossos alunos. (HOOKS, 2013, p. 25)

¹⁶ Bakhtin (1981); Freire (1996); Hooks (2013).

Nessa compreensão, é possível então afirmar que a educação¹⁷, embora desvalorizada, às vezes, por consequência do não cumprimento de políticas que busquem assegurá-la ao indivíduo como um direito fundamental, ultrapassa não só o desenvolvimento humano através do ensino e aprendizagem, mas também busca amplificar e potencializar por meio da linguagem, o senso empírico, crítico e cognitivo desse indivíduo.

Seguindo esse raciocínio libertário, no intuito de estimular no indivíduo um processo transformador de pensamento crítico proporcionado pela educação, Hooks (2013) acredita ser necessário a promoção de uma luta contra o regime de colonização — a mente colonizadora, mesmo que haja embates que parecem ser intransponíveis nesse processo de descolonização.

Hooks (2013) também expõe a língua numa visão que perpassa o “escravismo linguístico”. A autora (Idem) conjectura ser preciso romper a primazia que está intrínseca à língua padrão no intuito de silenciar, censurar os marginalizados. Segundo ela, assim como os escravos¹⁸ americanos compreenderam o poder subversivo da língua, há a necessidade de começarmos a pensar criticamente sobre nós mesmos e da nossa própria identidade, seja a partir do ponto de vista político, social, educacional, etc. Para a autora (Idem),

[O inglês] é a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas que jamais ouviremos, a fala dos gullah, o ídiche e tantos outros idiomas esquecidos. (HOOKS, 2013, p. 224)

A partir do pressuposto da língua como instrumento que conduz à “liberdade”, Hooks (2013) nos leva a refletir que dependendo da forma, maneira que a língua é utilizada, ela pode servir tanto para libertar quanto aprisionar. Corroborando com essa ideia libertária, a autora (Idem) expõe a dificuldade que os escravos americanos, então oriundos da África, eram oprimidos não exclusivamente pelo trabalho braçal, correntes ou agulhões que os prendiam, mas também por uma língua que não conheciam, não “dominavam”. Contudo, a língua dos (as) opressores (as) após aprendida, “domada” serviu como artifício de potencial relutância, de conexão.

Conforme Hooks (2013), embora os escravos observassem a língua do opressor sob uma perspectiva negativa pelo fato de não compreenderem, eles se sensibilizaram que a aprendizagem dela seria necessário tanto para a comunicação deles para com os seus opressores quanto para a sua sobrevivência, “*esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com vocês*” (p. 225)¹⁹. Com isso, pode-se dizer que, justamente por dominarem a língua que antes servia como objeto para a dominação, o povo antes escravizado, começou a recuperar o poder pessoal, anarquista dentro daquele contexto de subjugação.

Ao considerarmos a educação linguística como um recurso que busque transgredir os limites que nos são impostos pelos sistemas políticos e social, etc., nós, enquanto professores inseridos neste contexto não podemos estar alheios à imposição desses limites nem os aceitar passivamente. Segundo Freire (1996), precisamos estar cientes que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 52). Em função disso, e

¹⁷ Utilização do termo não somente restrito à educação enquanto formal ou informal baseada em questões regulamentadas por legislação específicas, mas usado no sentido de difusão dos saberes e conhecimentos empíricos.

¹⁸ Hooks (2013) - submissão da população negra à dominação imposta por torturas, tormentos, etc. causados pelo “império branco”, patriarcado capitalista de supremacia branca.

¹⁹ Hooks (2013) faz uso desta frase para se referir aos escravos, trazidos forçadamente da África para os Estados Unidos da América do Norte, que embora fossem de diferentes lugares e com outras línguas e culturas, era necessário aprender a língua do “dominante” para se apoiarem, comunicarem, darem suporte uns aos outros, bem como a liberdade.

diante dos desafios encarados no cotidiano da sala de aula, como também os externos a ela, faz-se necessário estarmos atentos a essas imposições, para que ainda que inconscientemente, não venhamos reproduzir na sala de aula nem também nos tornamos reféns dessas práticas dominantes e escravagistas.

Como recomendação, no intuito de quebrar o estigma da colonização provocada pelo domínio de uma língua considerada superior em relação às demais por questões políticas, de entretenimento entre outros fatores, Hooks (2013) propõe que haja um ensino da língua que considere os múltiplos significados, como também os diversos pontos de vistas que são muitas vezes subordinados ao contexto e espaço onde estão sendo utilizados.

À vista disso, alinhado à proposição feita por Hooks (2013), pensar a língua como ferramenta libertadora, é compreender que o indivíduo que faz uso dela deixar de ser objeto e torna-se sujeito, ou seja, age e interage criticamente na construção do seu próprio conhecimento; com o intuito de refutar a dominação provocada por uma língua, como também o esquecimento promovido por esta ação dominadora sobre outras línguas, outros idiomas.

Conclusão

Para Bakhtin (1981), a língua é um elemento essencialmente social, ou seja, “a língua no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (p. 96). Com isso, o sentido e as construções do efeito de sentidos são considerados socialmente contextualizados, e a linguagem passa a ser percebida pelo ângulo da concepção filosófica e de perspectiva interativa. Isto é, a linguagem não passa a ser analisada como o aspecto formal da língua, mas sim em seu caráter interacional enunciativo discursivo, pois, conforme o autor (Idem), ela está sempre a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação.

Nessa esteira, é possível dizer que a linguagem, tanto para Bakhtin (1981) quanto para Feire (1996) e Hooks (2013) tem uma função essencial na constituição do indivíduo e serve como recurso de resistência à hegemonia linguística prescrita pelas classes sociais dominantes. Os autores aqui citados buscam, consoante a minha concepção, partilhar a ideia de que uma educação pelo viés da “pedagogia engajada” (HOOKS, 2013) tem a função de libertar e não a de dominar. Em relação à linguagem, ambos a compreendem como espaço de construção do humano, promoção da autonomia e indutora da conquista da liberdade linguística.

Embora os autores vissem em contextos sociais e situacionais distintos, ambos possuem pontos análogos a respeito da língua como recurso de ensino que conduz à transgressão — aquilo que sob a perspectiva de instrumento promove a libertação. Eles acreditam não haver diálogo (linguagem como promoção da interação, expressão do pensamento, “libertação”) sem a construção de recursos expressivos, através dos quais os pensamentos são sistematizados, evidenciados, compreendidos e modificados.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2020.
- FREIE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2013.
- Enviado em 30/04/2022
- Avaliado em 15/06/2022

MEDIAÇÃO POR PRÁTICAS DOCENTES PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRELACAMENTO ENTRE LEITURA E ESCRITA

Maria Célia Fiorini²⁰.

Resumo

O presente artigo resulta de análises e estudos realizados no Mestrado em Ensino na Educação Básica. Relevante esclarecer que estão inseridos em teorias de ensino, práticas docentes e ensino-aprendizagem, na área Linguagem, em especial Língua Portuguesa, com enfoque na leitura e escrita em sala de aula. Ancorado em estudos de autores como Mikhail Bakhtin e Lev S. Vigotski²¹, entre outros, os quais desenvolvem o processo de construção de conhecimento dos seres envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.

Palavras – chave: Linguagem. Histórico-cultural. Ensino-Aprendizagem.

Resumen

Este artículo es el resultado de análisis y estudios realizados en la Maestría en Docencia en Educación Básica. Es importante aclarar que forman parte de las teorías didácticas, las prácticas didácticas y la enseñanza-aprendizaje, en el área de Lengua, en especial portugués, con foco en la lectura y escritura en el aula. Anclado en estudios de autores como Mikhail Bakhtin y Lev S. Vigotski, entre otros, quienes desarrollan el proceso de construcción del conocimiento de los seres involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva histórico-cultural.

Palabras clave: Idioma. Cultural-histórico. Enseñanza-Aprendizaje.

Introdução

O presente trabalho envereda por caminhos entre leitura e escrita nas práticas docente vivenciadas por mim na sala de aula, bem como, outros processos que configuram as novas formas de ler e escrever na atualidade. Este, terá uma abordagem essencialmente nas teorias de Bakhtin e Vigotski sobre a questão da interação como forma de desenvolver a aprendizagem.

Assim, é necessário que a escola, na pessoa do docente, incumbido pela mediação das práticas de leitura e escrita, instrua e desenvolva atividades por meio da interação social, em que, no mínimo, os alunos estejam envolvidos ativamente trocando experiência e ideias, gerando novas experiências e conhecimento. Dessa forma ler, escrever e reconhecer os gêneros textuais, são práticas que contribuem com a reflexão do sujeito sobre si e o mundo a seu redor.

Fica evidente que, a formação dos alunos deve ser construída com foco nos fundamentos de mediação social, evidenciada como oportunidade formativa do ser humano. A mediação exercida por colegas de classe ou da escola, professores, auxiliares, pedagogos, diretor, enfim, todos os elementos culturais presentes no dia a dia da escola contribuem consideravelmente para o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais elaborados.

²⁰ Graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da rede estadual de ensino, SEDU.

²¹ Vigotski, adotarei essa escrita para o autor com base no artigo **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Vigotski (2011). Traduzido diretamente do russo por Denise Regina Sales e Marta Kohl de Oliveira.

Leitura e escrita mediadas pelo professor como práticas de ensino e aprendizagem na educação básica

Durante 26 anos atuo como regente de classe, com adolescentes e jovens. Atualmente trabalho nos anos finais do ensino fundamental. Na passagem desses anos percebo que as mudanças ocorridas na sala de aula são inúmeras, algumas trouxeram benefícios, outras nem tanto. No decorrer desse período, algo recorrente que tenho observado nas atividades desenvolvidas com e para os alunos são os apegos aos conceitos e regras gramaticais e que, muitas vezes, são vistos como empecilhos pelos alunos, pois, às vezes, por medo de errar as questões ortográficas ou conceitos, ficam “amarrados” e não conseguem fazer uma boa leitura e uma boa produção da escrita. Para tal,

Geraldi (2006) ressalta que:

Nos dias atuais, pelos indícios que pipocam de vários lugares é possível perceber que um movimento de recrudescimento da correção gramatical está em gestação. Ou se não, vejamos: (a) o sucesso de Pasquale Neto com suas ‘dicas’ do bem dizer através da televisão; (b) o retorno das crônicas jornalísticas a propósito da forma correta de se dizer o que se quer dizer (aliás, espírito presente em nossos computadores que sublinham em vermelho e verde o que escrevemos, obrigando-nos a uma padronização insuportável); (c) a reclamação dos estudantes de letras a propósito dos cursos que baseiam suas reflexões sobre a língua em estudos linguístico, – são jovens e por isso têm maior sensibilidade ao que lhes é exigido pelo ‘mercado’; (d) a proliferação das ‘franquias’ dos métodos, incluídos instrumentos e conteúdos de cursinhos antes apenas pré-vestibulares e agora ‘orientadores’ efetivos dos processos de ensino pelos brasis afora, uniformizando e ignorando as diferenças regionais e locais : a língua há de ser uma e apenas uma de suas inúmeras variedades (GERALDI, 2006, p.13-14).

Assim, deve-se compreender que ler e escrever são tarefas que exigem concentração, tempo, dedicação e também são processos que precisam de ter uma continuidade, um planejamento do professor para que esses textos não cheguem aos alunos de forma descontextualizada, engessada. A leitura e escrita são tarefas árduas, mas também prazerosas, à medida que se produz sentido e que seja planejada, que tenha uma continuidade, vai se naturalizando na escola e na vida dos alunos. Segundo Antunes, ao mencionar que:

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (ANTUNES, 2003, p.60).

É sabido que a prática do ensino de Língua Portuguesa cinge várias questões que ultrapassam a aquisição formal da gramática. Os preconizadores estudiosos dos Letramentos e Multiletramentos evidenciam que não basta ensinar regras, léxico, teorias. Antunes (2003, p.46) elenca que “o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, “[...] conseguimos deixar os alunos competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais”. Devemos então, partir de um contexto e descingir o ensino objetivando o uso da língua para refletir as múltiplas situações da vida.

Há 16 anos trabalho na mesma escola e acompanho os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental anos finais. Quanto ao trabalho com produção de textos na sala de aula, as questões peculiares inerentes ao desenvolvimento da escrita dos alunos são muitas. Ao observar os alunos e pensando na função social da escrita na escola, percebo que a formação de um produtor de textos nos anos finais do ensino fundamental ainda é insuficiente, uma vez que a maioria de nós, professores,

dedicamos apenas as correções gramaticais, estruturais e não levamos em conta a produção de sentidos dos textos.

Ao voltar às aulas presenciais em fevereiro de 2021, em virtude da Pandemia do Novo Coronavírus, COVID-19²², e ao desenvolver a produção de textos senti falta de realizar o atendimento individualizado com os alunos e fazer a leitura e as intervenções tão necessárias no contexto da sala de aula, para mediar uma melhor estruturação das ideias. A correção se deu por meio do uso do celular, em que eles tiravam foto do texto e enviavam para mim. Ficou meio mecânico a correção, pois não se pode pegar o material do aluno, tão pouco circular pela sala de aula. O uso da máscara dificultou a compreensão e comunicação entre professor-aluno. Fizemos poucas correções, e essas ficaram mais no aspecto gramatical e estrutural.

Assim, remeto-me a Ometo (2005) quando ela discorre que devemos levar em conta ao produzir texto a ação relacionadas à produção de sentidos no texto. E que ao se corrigir o texto e entregá-lo ao aluno somente para passar a limpo ele encerrava seu ciclo. Dessa forma, deixava de explorar o potencial que o texto exerce e na relação social entre professora /aluno / texto. A autora colabora dizendo devemos fazer a produção textual como um espaço de produção de sentidos numa relação de perceber que quem escreve, escreve para alguém esperando uma réplica.

Ometo (2005) enfatiza que são nessas relações de mediação que os alunos vão se apropriando, das formas culturais e situam-se nessa realidade, assim ao se situar nesse meio, eles se reconstróem nas interlocuções entre,

[...] professora-alunos, professora-alunos-texto, alunos-alunos, alunos-alunos-texto, vividas na sala de aula, procurando nelas compreender como os processos de apropriação e de elaboração da escrita desenvolvem-se na criança e como a mediação pedagógica atua nesses processos. (OMETO,2005, p.24).

A aprendizagem em Língua Portuguesa precisa ser permeada pelo professor e também pelo uso de diversos textos que circulam na sociedade. Faz-se necessário desenvolver práticas de ensino que dialogue com as várias possibilidades de aprendizagem. Inserir outros tipos de textos na sala de aula possibilitando ao aluno abranger e entender as particularidades linguístico-discursivo dos gêneros textuais.

Dessa forma, com a finalidade de criar, recriar seus textos com a participação do colega, do professor e que sejam seres mais colaborativos, flexíveis e sociáveis, conduzidos a usar a mediação para tornar a aprendizagem significativa à produção de texto, a compreensão e à formação cidadã. Logo, são nesses processos de relações de ensino o professor é quem participa, que mostra a relação do aluno com a sua própria produção de escrita. Se a escola, com auxílio dos professores, conseguir efetivar de fato essas trocas interacionistas, com certeza os alunos se tornarão pessoas mais fluentes e sem bloqueios para o ato de ler e escrever.

²² A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 05 de abril, 2021.

Diálogo entre as teorias de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin no processo de ensino-aprendizagem

As práticas da leitura e produção de textos ocorrem em todos os processos de formação do aluno, desde o infantil até níveis mais elevados de escolarização, como reconhecimento da função social da escrita e da leitura. O objetivo do ensino de Língua Portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico reflexivo dos alunos como agente da linguagem capaz de usar a língua e as diferentes linguagem em diversificadas atividades humanas.

Dessa forma, a leitura e escrita devem ser uma interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador com textos vindos de vários campos da atividade humana. No processo de aprendizagem, a interação social e a mediação, por outro lado, são de fundamental importância. Na escola, a interação professor-aluno é essencial para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o aluno pode ajudar o texto tecendo comentários, debatendo parodiando, criando, retextualizando, recontando como possibilidade de estabelecer diálogos, criar ideias, e marcar sua memória. Ler e escrever textos deve ligar-se com a formação do estudante na fixação de sua condição humana e a sua aprendizagem emocional e afetiva que dá sentido ao mundo.

Diante disso, percebe-se que a linguagem é pensada como um meio essencialmente ligado às práticas humanas, com a função de oportunizar as substituições entre os seres envolvidos e propiciar a interação social e o diálogo. Nesta perspectiva, Bakhtin (2002) colaborando na ideia da teoria enunciativo-discursiva compreende que o que interessa no estudo da língua são os usos que os seres fazem dela em várias situações sociais. A linguagem diretamente ligada ao contexto que é produzida, expõe a situação de enunciação: quem fala, para quem fala, o que fala, com que finalidade, em que situação em que tempo que:

O sujeito concebido por Bakhtin não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação com outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve. Isso significa dizer que esse sujeito deve ser visto em relação às categorias de dispersão, do concreto, do singular, da alteridade, do diálogo, do convívio, do discursivo, do heterogêneo, do sentido e do devir, ao invés da centralização, do abstrato, o repetido, do monólogo, da solidão, do sistema abstrato de signos, do homogêneo, da significação e da cristalização. (CAVALCANTE FILHO e TORGA, 2011, p.3)

Dessa forma, estudar a língua é entender como acontece os processos de interação para compreender os enunciados, que são os textos, orais e escritos, resultantes dos processos de interação. Assim, a linguagem é compreendida quando a estudamos seu sentido nas relações sociais. E o enunciado só é produzido nas relações sociais.

[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social. (BAKHTIN, 1992, p.95).

Todo trabalho pedagógico, toda mediação se dá por meio da linguagem. Então, educar é um lugar onde se desenvolve ações, mediações e reflexões de pesquisa de um processo consciente. Filho e Torga (2011) trazem a noção de língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito. Esses autores compreendem o gênero discursivo na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da linguagem. Na concepção bakhtiniana o sujeito exerce uma força, uma relação intrínseca com a linguagem. É um

sujeito que vive alienado a ele e situa no tempo e no espaço ele constitui a sua história. O sujeito está imerso de aspectos culturais, sociais, políticos. Não se pode considerar os aspectos fora da linguagem. É necessário considerar as questões contextuais. Não existe língua sem contexto. Não existe texto sem contexto.

Filho e Torga (2011) descrevem que na concepção bakhtiniana o foco é numa perspectiva dialógica, porque para Bakhtin a linguagem é intrínseca e dialógica. É uma sucessiva retomada de outros. O enunciado não existe no seu estado puro. Ele é sempre uma réplica, uma retomada de outros enunciados, porque é o único e irrepetível. Nesse sentido, o enunciado nasce da interrelação discursiva, porque para Bakhtin não existe linguagem, se não for em situação de uso. É um espaço que serve de ponte que me liga ao outro. Essa cadeia comunicativa implica em ter outro.

Nesse sentido não existe comunicação fora das relações de interação. Para Bakhtin o enunciado é a língua em uso e a língua penetra na vida através dos enunciados concretos. O enunciado é onde está a intenção, a atitude valorativa de quem produz direcionada para o outro. Não podemos produzir textos fora das suas condições de produção. Dessa forma, ao se produzir os textos em sala com os alunos se cria uma atitude responsiva ativa. A língua colocada em uso sobre a forma de enunciados direcionada para o outro, leva o outro a refletir a pensar, a concordar, discordar e interpretar.

A função da escola é fazer o aluno perceber as várias vozes que vai construindo um texto, para eles terem uma atitude responsiva ativa em relação a essas vozes.

Assim,

Fica perceptível, diante dessas considerações, que o enunciado deve ser considerado interligado à situação social (imediata e ampla) em que é produzido e está inserido. Isto é, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. (CAVALCANTE FILHO e TORGA, 2011, p.2)

Corroborando com essa ideia que a aprendizagem se dá por meio da interação social Vigotski, evidencia que no mínimo, duas pessoas estão envolvidas ativamente trocando experiência e ideias, gerando novas experiências e conhecimento. Dessa forma, o processo de produção de sentido e de construção de jogos de linguagem entre os parceiros interacionais é também percebido como plástico e dinâmico. Emerge, como destaca Vigotski em diversos contextos discursivos e socioculturais que organizam a nossa existência, sendo jogos de mediação que dão significado ao fluxo da vida e a atividade sociocultural na qual insere-se a atividade escolar.

Vigotski atribui a linguagem e à interação social um papel fundamental na constituição do sujeito, tendo uma importância crucial no desenvolvimento humano. A constituição do sujeito tem uma gênese social, assim, é sempre o outro que atribui sentido à fala e ações da criança, num processo semioticamente mediado. A mediação precisa ser de qualidade, se não, não leva ninguém a lugar algum.

Para Vigotski (2011) não existe pessoa fora do campo da linguagem, e Santos (2018, p.119) colabora enfatizando que “pela linguagem observamos como os valores culturais de uma sociedade se organizam”. Não existe pessoa fora do campo da palavra, por isso, nós somos sujeitos semióticos, semiótico no sentido de sujeito que atribui significado ao mundo. Somos sujeitos de significado, porque somos sujeitos de palavra.

Vigotski dá ênfase a dimensão semiótica do desenvolvimento humano e diz que o ser não aprende o mundo de forma direta, aprende de forma mediada pelos signos, instrumentos (objetos criados no campo da cultura) e pelo outro. (SAHAGOFF, 2016, p.5 *apud* BAKHTIN; 2014, p.125) enfatiza que, “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. A função semiótica é uma das capacidades mais importantes do ser humano, porque é a partir disso que somos capazes de praticar um sistema de comunicação que permita desenvolver uma cultura e uma história da comunidade humana. Pode-se dizer que o desenvolvimento se constitui com base na qualidade das mediações do outro em viabilizar vivências de qualidade. Então, é preciso considerar certas condições concretas oferecidas pelo grupo social ao qual pertence.

Vigotski (2011) afirma que a aprendizagem está relacionada com os estímulos oferecidos pelo meio social. Assim, na escola com professores e colegas, permite ao aluno um melhor desenvolvimento, mediado por instrumentos e signos que o ajudam a dinamizar sua aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem é essencial para a aquisição dos elementos culturais, e responsável, em boa parte, pelo desenvolvimento do comportamento humano. Deve-se observar, então, que as tarefas de aprendizagem necessitam ser entendidas a partir do contexto cultural em que foram formadas.

Assim sendo, a aprendizagem ocorre com e pelo outro, sendo a interação social um elemento essencial para o desenvolvimento e dessa forma o aluno vai construindo seu próprio olhar sobre o mundo e adquirindo novos conhecimentos. Vigotski salienta que a educação surge auxiliando, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptado às peculiaridades. Assim, é necessário revisar com esses alunos uma forma alternativa para se efetivar de fato a aprendizagem. É por meio da vivência em sociedade, ligada à cultura e os valores, que se concretiza o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem.

Vigotski, propõe que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, em que, os alunos estão envolvidos ativamente trocando experiências e ideias, gerando novas aprendizagens. É muito importante que a escola e o professor tenham clareza de que, as práticas sociais defendidas pelos autores citados nessa escrita e nos multiletramentos, são caminhos a serem percorridos para uma atuação de alunos conscientes de seu papel de cidadão na sociedade atual.

É importante compreender como as pessoas aprendem e as condições necessárias para isso, como também perceber a função do professor nesse processo. Isso é importante, pois possibilita ao professor adquirir conhecimentos, novas práticas para atingir as metas de ensino. Os teóricos que estudam a aprendizagem têm em comum o fato de que os sujeitos são agentes ativos ao buscar e construir conhecimento contextualizados que tenham significado.

Considerações finais

É necessário, rever e pensar a prática do ensino de linguagens, em especial Língua Portuguesa no cotidiano escolar. Vale ressaltar que os documentos oficiais não apresentam receitas prontas para o funcionamento das aulas, no entanto ajudam a pensar as práticas através de teorias que têm com finalidade colaborar com as reflexões e ações em sala de aula. É preciso ter coerência com a forma de estimular a aprendizagem em sala de aula. A escola deve ser assumida como um dos espaços de aprendizagem e de socialização.

Ao tomar a leitura e escrita como ponto de partida de produções por meio práticas sociais, sob as teorias de Bakhtin e Vigotski, na questão de linguagem, busco apenas direcionamento e encaminhamentos para conceber a essas atividades em sala de aula, como produção, significativa pela “mediação”, “interação”. Sendo assim, o que está em julgamento são as produções realizadas

com a pluralidade dos significados produzidos, para que se possa ver o aluno como sujeito da comunicação com condições para trilhar por diversos discursos e construir um próprio.

É importante que políticas públicas sejam elencadas de verdade para que as perspectivas da educação sejam eficazes e verdadeiramente vividas por seus sujeitos. A educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, mais solidária e, portanto, comprometida com o propósito significativo de humanizar.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 184 p.
- BAKHTIN M. A Interação Verbal. In: BAKHTIN M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**, 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. p. 110-127.
- BAKHTIN M.; VOLÓSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec 1992
- CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: **I Congresso Nacional de estudos linguísticos**, Vitória-ES, 2011.
- GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Belo Horizonte, Fale/UFMG, 2006.
- SANTOS, Z. B; COSTA E. G. A educação étnico-racial em diálogo com a semiótica social. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Educação Linguística em Línguas estrangeiras**. São Paulo, Pontes, 2018.
- SAHAGOFF, A. P. **Leitura e escrita: uma reflexão a partir de teorias enunciativas**. In: XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.4, p. 861-870, 2011.
- OMETTO, C. B. C. N. **A Prática De Produção de Textos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças**. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, 2005.
- Enviado em 30/04/2022

RESENHA

TOFFLER. Alvin. *A Terceira Onda*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

Alex Ribeiro Maia Baroni²³

Breve síntese

A obra seminal escrita pelo futurologista Alvin Toffler, intitulada *A Terceira Onda*, tornou-se um marco na literatura. Pois sob o olhar do autor, o futuro mostrava-se repleto de mudanças, entre as quais antevia grandes conflitos nas questões sociais e culturais.

Dessa forma, essa resenha convida a uma reflexão a respeito da forma como Toffler acreditava que as décadas seguintes seriam sob a perspectiva da produção e hábitos de consumo na sociedade. Pois segundo Toffler, os próprios consumidores passariam por transformações nesse processo. Sendo assim, segundo ele, uma parcela das pessoas deixaria de ser tão somente um mero consumidor, tornando-se prossumidor, do inglês *prosumer*. Dessa forma, segundo o autor, o prossumidor é aquele que consome aquilo que produz. Essa perspectiva mostrou sua força nos anos subsequentes a publicação de sua obra, ampliando o reconhecimento dele e o tornando amplamente citado em uma variedade de pesquisas acadêmicas.

Para debater a questão, ressalta-se que essa resenha versará com maior ênfase o capítulo chamado “O faça você mesmo”. Dessa forma, tratando das reflexões de seu trabalho na sociedade moderna acerca desse tema associado ao consumo.

Em tempo, destaca-se que onde não citado o nome de Alvin Toffler, considere que estamos fazendo referência ao próprio autor da obra. Colocações de outros autores sempre serão devidamente referenciadas no texto.

Resenha da obra

O *prosumer*, como foi retratado por Toffler através daquele que ocupa o papel de produtor e também consumidor, não trata-se de um movimento inovador surgido na segunda metade do século XX. Para explicar esse ponto de vista, recorre-se ao momento em que o autor expõe o que chamou de três ondas, as quais a civilização experimentou.

Portanto, para o autor, os prossumidores sempre existiram desde os séculos em que, por exemplo, cultivavam seus próprios alimentos. Esse período histórico é retratado por Toffler, como Primeira Onda. Mas em um dado momento, o autor pontua que houve uma cisão, culminando no “que agora chamamos de produtores e consumidores” (TOFFLER, 1980, p. 267). Essa ruptura surgiu com a primeira Revolução Industrial no século XVIII. Quando a partir desse momento “o prossumidor [da Primeira Onda] tornou-se invisível” (TOFFLER, 1980, p. 267). Portanto, constituiu-se àquele momento um mercado consumidor, levando assim ao surgimento do que o autor chamou de Segunda Onda. Pois a partir daquele momento, não era preciso, por exemplo, plantar para consumo próprio, já que era possível trabalhar nas indústrias para outrem em troca de dinheiro. E com o dinheiro adquirir mantimentos para sua subsistência.

²³ Mestrado em Gestão Empresarial pela FGV (2021). Pós-graduação *latu sensu* em Gestão de Marketing pela Unisul (2019). Pós-graduação *latu sensu* em Engenharia Eletrônica e Eletromecânica pela UCAM (2019). Pós-graduação *latu sensu* MBA Executivo em Gestão Competitiva e Business Intelligence (BI) pela UCAM (2021). Graduando em Ciências Contábeis pela UNESA. Graduado em Processamento de Dados pela UVA (1999). Atua na área de desenvolvimento de softwares para negócios, fundador e professor do Curso Baroni - voltado para práticas de DIY (Do it yourself) de eletrônica e música. Temas esses, que inclusive fazem parte das minhas pesquisas na área do marketing

Mas em meados do século XX, o autor enxergava o que chamou de Terceira Onda, inclusive o mesmo nome da obra literária dessa resenha. Tratar-se-ia do momento em que atividades que outrora eram realizadas por terceiros, agora poderiam novamente ser assumidas pelo consumidor “substituindo o produtor e tornando-se um prossumidor” (TOFFLER, 1980, p. 270).

Porém, a atividade de prossumo atribuída à Terceira Onda, agora tratava-se de uma atividade muito mais ampla. Pois para Toffler, o prossumo englobava desde aspectos mais simples, como a introdução das bombas de autosserviço em postos de gasolina “para reduzir os custos”, até comprar um *kit* e montar um carro em casa (TOFFLER, 1980, p. 270).

Nos dias atuais, a figura do prossumidor pode se mostrar também por meio de outras denominações, como *maker* (ATKINSON, 2006; FOX, 2014). Mas, destaca-se que boa parte dos artigos que utilizam-se dessa caracterização, reconhecem Toffler como aquele que cunhou o prossumo (HALASSI, SEMEIJN e KIRATLI, 2018; RITZER, 2015; WOLF e MCQUITTY, 2013).

Retomando as práticas de “faça você mesmo” associadas com atividades manuais, Toffler acredita que a “precipitação das pessoas de tratarem os seus próprios problemas (em vez de pagarem a alguma outra pessoa para fazê-lo) reflete uma mudança substancial em nossos valores [...]” (TOFFLER, 1980, p. 267). Assim, ele pontuou que o prossumo não tratava-se tão somente de um “capricho da moda”, mas sim um novo paradigma (TOFFLER, 1980, p. 267). Tanto que observava o acentuado consumo de ferramentas por parte de cidadãos comuns, expondo que “70 por cento são [eram] compradas por consumidores que, cada vez mais, estão [estavam] fazendo eles mesmos.” (TOFFLER, 1980, p. 272).

Se à época da escrita de sua obra, as atividades manuais realizadas pela classe média ainda eram vistas com desprezo, as palavras presentes em seu livro já entoavam mudanças. Pois o trabalho manual “agora é sinal de orgulho” (TOFFLER, 1980, p. 273). Entre as razões que poderiam justificar parcelas cada vez maiores de indivíduos atuando nas atividades manuais, estariam aspectos associados aos altos preços de muitos serviços, pois “enquanto os preços se elevarem, podemos esperar que as pessoas façam mais e mais elas mesmas.” (TOFFLER, 1980, p. 274).

A adoção da perspectiva de assumir atividades manuais, também aventa profundas modificações na estrutura social sobre aquilo que até então era definido como *bobby*, pois “isto projeta toda a questão do lazer numa nova luz.” (TOFFLER, 1980, p. 277). Assim, por meio dessas práticas realizadas durante momentos de lazer, as pessoas se encontram trabalhando de alguma forma, ou seja, produzindo produtos para uso próprio, “então a velha distinção entre trabalho e lazer se desmantela.” (TOFFLER, 1980, p. 277). Sob o olhar atual das práticas do ‘faça você mesmo’, essa colocação ecoa em uníssono com a forma como outros autores da temática também abordaram essa perspectiva, ao assumirem que atualmente trabalhos manuais podem ser vistos como lazer (ATKINSON, 2006; BEEGAN e ATKINSON, 2008; WOLF e MCQUITTY, 2013).

A obra de Toffler discute inclusive sobre cocriação, um tema em voga na atualidade (DARGAHI, NAMIN e KETRON, 2020). Assim, através dessa perspectiva, consumidores encontram a possibilidade de cocriar junto com uma companhia em busca de um produto ou serviço mais aderente às necessidades do mercado. Algo que Toffler pontuou como: “fregueses para os ajudarem a desenhar produtos.” (TOFFLER, 1980, p. 274).

Por meio de sua obra, o autor ainda preconizou máquinas as quais “um freguês já poderia [poderia] alimentar diretamente com suas especificações o computador de um industrial.” (TOFFLER, 1980, p. 274). Essas colocações, analisadas sob a luz da atualidade poderiam nos remeter às impressoras 3D, onde o próprio usuário pode programá-las sem o auxílio de um profissional (RITZER, 2015). Dessa forma, Toffler mostrava que “o trabalhador da linha de montagem era do

mundo que agora está morrendo. [afirma o autor em relação ao declínio do trabalhador operário da Segunda Onda]” (TOFFLER, 1980, p. 275).

A atuação dos prossumidores contemporâneos amplia-se em função das novas ferramentas e tecnologias disponíveis em nossas residências, permitindo o trabalho remoto e outras facilidades tecnológicas, onde Toffler diz: “[...] dentro em breve, estarão trabalhando em casa ou nas cabanas eletrônicas de amanhã [...]” (TOFFLER, 1980, p. 275). Entre essas ferramentas, pode-se imaginar os computadores pessoais, por exemplo, e “muitos dos mesmos dispositivos eletrônicos que usaremos em casa para fazer trabalho remunerado também tornarão possível produzir mercadorias ou serviços para nosso próprio uso.” (TOFFLER, 1980, p. 275).

Tamanha é a envergadura associada a forma que o autor enxerga o trabalho dos prossumidores, onde chega a comparar a qualidade do resultado entregue artesanalmente àquilo produzido pela indústria. Portanto, Toffler sentencia-nos assim a repensar esse aspecto ao afirmar que “nos compelirá a redefinir a eficiência” (TOFFLER, 1980, p. 282). Com intenção de reforçar na atualidade essas observações, citam-se pesquisas acadêmicas que retratam perspectivas sobre o quão elevada pode ser a qualidade resultante das atividades manuais (KIES, 2013; WOLF e MCQUITTY, 2011; WOLF e MCQUITTY, 2013).

Dessa forma, a atuação do prossumidor “alterará decisivamente todo o nosso pensamento econômico.” (TOFFLER, 1980, p. 283). Pois acredita-se que existirá uma competição a medida em que uma parcela maior dos indivíduos tornam-se prossumidores. Levando Toffler a crer que “surgirão novos conflitos sociais.” (TOFFLER, 1980, p. 283).

Na atualidade, esses conflitos podem ser evidenciados por prossumidores que criam embates declarados para com os produtos manufaturados. Assim, pesquisas denotam opiniões divergentes, por exemplo, na indústria de cosméticos caseiros (DUARTE, CASOTTI e MOREIRA, 2019; MORAIS, BRITO e QUINTÃO, 2019). Esses praticantes atribuem a seus produtos artesanais, superioridade àqueles entregues no *mainstream* (DUARTE, CASOTTI e MOREIRA, 2019; MORAIS, BRITO e QUINTÃO, 2019).

Segundo Toffler “o que está em jogo é o papel do mercado em nossas vidas e o futuro da própria civilização.” (TOFFLER, 1980, p. 288). Portanto, para ele, o prossumidor viria a ser no futuro parte de um processo de grande transformação na sociedade. Porém, esse futuro sobre o qual ele escreveu, já chegou. Os prossumidores da Terceira Onda fazem parte da nossa sociedade e são responsáveis por algumas das grandes mudanças culturais do nosso tempo.

Referências bibliográficas

- ATKINSON, Paul. Do It Yourself: Democracy and Design. **Journal of Design History**, 19(1), 1–10, 2006. <https://doi.org/10.1093/jdh/epk001>
- BEEGAN, Gerry; ATKINSON, Paul. Professionalism, Amateurism and the Boundaries of Design. **Journal of Design History**, 21(4), 305–313, 2008. <https://doi.org/10.1093/jdh/epn037>
- DARGAHI, Rambod; NAMIN, Aidin; KETRON, Seth. Co-production or DIY: an analytical model of consumer choice and social preferences. **Journal of Product & Brand Management**, 2020. <https://doi.org/10.1108/jpbm-09-2019-2565>
- DUARTE, João Pedro Edler; CASOTTI, Leticia Moreira; MOREIRA, Catia Silva da Costa. Do prossumo crítico ao empreendedorismo integrado: um estudo de caso longitudinal sobre esta trajetória. In **XLIII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2019**, 2019.
- FOX, Stephen. Third Wave Do-It-Yourself (DIY): Potential for prosumption, innovation, and entrepreneurship by local populations in regions without industrial manufacturing infrastructure. **Technology in Society**, 39, 18–30, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.07.001>

- HALASSI, Sam; SEMEIJN, Janjaap; KIRATLI, Nadine. From consumer to prosumer: a supply chain revolution in 3D printing. **International Journal of Physical Distribution & Logistics Management**, IJPDLM-03-2018-0139, 2018. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-03-2018-0139>
- KIES, Thomas. Artisans of Sound: Persisting Competitiveness of the Handcrafting Luthiers of Central Mexico. **Ethnomusicology Forum**, 22(1), 71–88, 2013. <https://doi.org/10.1080/17411912.2013.775716>
- MORAIS, Isabela Carvalho; BRITO, Eliane Pereira Zamith; QUINTÃO, Ronan Torres. Productive Consumption Changing Market Dynamics: A Study in Brazilian DIY Cosmetics. **Latin American Business Review**, 1–25, 2019. <https://doi.org/10.1080/10978526.2018.1547642>
- RITZER, George. The “New” World of Prosumption: Evolution, “Return of the Same,” or Revolution?. **Sociological Forum**, 30(1), 1–17, 2015. <https://doi.org/10.1111/socf.12142>
- TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.
- WOLF, Marco; MCQUITTY, Shaun. Understanding the do-it-yourself consumer: DIY motivations and outcomes. **AMS Review**, 1(3-4), 154–170, 2011. <https://doi.org/10.1007/s13162-011-0021-2>
- WOLF, Marco; MCQUITTY, Shaun. Circumventing Traditional Markets: An Empirical Study of the Marketplace Motivations and Outcomes of Consumers' Do-It-Yourself Behaviors. **Journal of Marketing Theory and Practice**. 21. 195-209, 2013. <https://doi.org/10.2307/23461947>

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

RESENHA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 2ª edição. 2004.

André Andrade da Silva²⁴

Luciene Dias Noletto²⁵

Mateus Pereira Campos²⁶

Ricardo Pereira de Oliveira²⁷

O autor Carlos Rodrigues Brandão nasceu em Abril de 1940 no Rio de Janeiro. Graduado em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica - PUC, mestre em antropologia, doutor em ciências sociais e livre docente em antropologia do simbolismo e realizou pós-doutorado. É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas, professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Doutor honoris causa pela Universidade Federal de Goiás, doutor honoris causa pela Universidad Nacional de Luján, professor emérito da Universidade Federal de Uberlândia, e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas e autor de diversas obras, entre elas o livro “*O que é educação?*”, livro do qual essa resenha irá retratar.

O livro O que é educação, escrito por Brandão, trata sobre o processo de ensino e aprendizagem, que permite debater sobre o atual cenário da educação brasileira. O autor afirma que não existe apenas uma única forma de educação, nem um modelo, e não acontece apenas na escola e o professor não é o único representante.

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações” (BRANDÃO, 2004, p.7).

De acordo com o autor, o processo de educar compõem as configurações da sociedade, e pode ser alterada ao longo do tempo, mas sem perder sua essência, mesmo que não tenha a mesma importância.

Educação? educações: aprender com o índio

Existem diferentes formas de educar, e elas variam de acordo com a sociedade em qual o sujeito está inserido. No texto, Brandão exemplifica o caso dos índios norte-americanos, que se recusaram a receber o ensino que foi ofertado pelos governantes dos estados de Maryland e Virgínia localizados nos Estados Unidos. Pois de acordo com eles, a educação oferecida não possuía a essência que eles consideravam adequada ao modo de vida que eles praticavam, tão necessária para sua sobrevivência, como caçar e sobreviver na floresta. Através desse exemplo, é possível compreender, que não existe uma forma universal de ensino, e a sala de aula com professores não é a única forma de transmitir conhecimento.

“A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2004, p.10)

²⁴ Comunicador Social pela Faculdade Objetivo, atua no Sistema Municipal de Ensino de Palmas-TO

²⁵ Professora do Sistema Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO (SEMEG)

²⁶ Egresso do curso de Educação Física (UFT)

²⁷ Professor do Sistema Municipal de Ensino de Gurupi-TO (SEMEG)

Portanto, a educação está presente no modo de vida de cada indivíduo, e que pode aprender e ensinar. Mas deve-se ter cuidado, pois a mesma educação que ensina, pode educar, o que pode acabar tornando-a inútil.

Quando a escola é a aldeia

A educação existe além das estruturas escolares, ela está presente em todos os lugares e em todas as partes, em nossas ações, vivências e experiências, portanto, as pessoas não dependem apenas de um profissional da educação para aprender, pois elas aprendem através das relações e interações com o meio em que estão inseridas.

“A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma da caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas” ((BRANDÃO, 2004, p.18).

A partir dessas trocas sociais, todos se tornam agentes dessa educação de aldeia, forçando situações de aprendizagem e treinamento, misturadas ao trabalho, ou ao lazer. E raramente são impostas, na maior parte, ocorre em situações de trocas, a fim de trazer algum aprendizado ao indivíduo. O saber da sociedade envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, mesmo que sem técnicas elaboradas.

“Ali, todos os que convivem aprendem, aprendem, da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor” (BRANDÃO, 2004, p. 20-21).

Assim, tudo aquilo que é importante para a comunidade, é transformado em saber, e acaba criando de alguma forma o modo de ensinar. Mesmo que ainda não existam escolas físicas, cada grupo cria e desenvolve situações e métodos para ensinar as crianças, jovens e até mesmo os adultos. Desse modo, a educação aparece sempre que surgem formas sociais de ensinar e aprender. Então, a partir disso o ensino formal, compreende-se no momento em que a educação se sujeita à pedagogia, que cria situações para o seu exercício, através da criação de métodos, regras e tempos. É nesse momento que aparecem os papéis da escola, do aluno e do professor.

Então, surge a escola

Quando a sociedade se separa e aos poucos começa a gerar hierarquias sociais, começa a distribuir desigualdades e passa a reforçar a diferença. Surge a educação, que vira o ensino e inventa a pedagogia, e a aldeia se reduz à escola e o “todos” se torna o educador. E a partir disso surgem os tipos e graus de saber que correspondem desigualmente as diferentes classes sociais.

Brandão demonstra nesse tópico, que a educação aparece como forma de controle nas relações sociais, a partir do ensino formal, através de métodos e regras pedagógicas teóricas estabelecidas, mas que a educação do homem existe por toda parte e até mais do que na própria escola e que a sua evolução depende do desenvolvimento e da presença de fatores sociais determinantes, como nos dias atuais, onde a educação é considerada um meio para que ocorra mudanças sociais ou de adaptação.

“A educação da comunidade de iguais que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementaridade social, por sobre diferenças sociais por sobre igualdade naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as ‘leis do ensino’ para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos” (BRANDÃO, 2004, p. 34).

Pedagogos, mestres-escola e sofistas

As grandes sociedades ocidentais, assim como Atenas e Roma, aprenderam a lidar com a educação da mesma forma que as tribos e clãs de pastores ou camponeses. A educação era vista como algo para preservar e conservar tradições e costumes da cultura na qual estava inserida. A educação na antiguidade clássica na Grécia, descreve que o homem nobre era preparado para a vida na pólis através da formação do bom cidadão, visando a atuação política e social e esse sistema educativo centrava-se na busca da verdade e da beleza por meio da filosofia, da arte, da retórica, e da ginástica, e o pedagogo tinha o papel de levar as crianças para as escolas com a finalidade de serem instruídas. Enquanto isso, os pobres da Grécia aprendiam fora das escolas, nas oficinas, lavouras ou pastoreio, até então a educação formal era particular e restrita a um pequeno grupo. Cenário que só muda, quando a democratização da cultura e da vida pública demonstram a necessidade da democratização do saber, e assim surge a escola aberta a qualquer menino livre da cidade-estado, porém com diferentes funções.

“Diferenças de saber de classe dos educandos produziram diferenças curiosas entre os tipos de educadores da Grécia antiga. De um lado, desprezíveis mestres-escola e artesãos-professores; de outro, escravos pedagogos e educadores nobres, ou de nobres. De um lado, a prática de instruir para o trabalho; de outro, a de educar para a vida e o poder que determina a vida social” (BRANDÃO, 2004, p. 42).

Diante disso, vale ressaltar que o pedagogo, que quase sempre eram cativos estrangeiros, tinha como obrigação conduzir crianças a caminho da escola de primeiras letras. E eram, em maior parte, mais educadores do que os mestres-escola. Pois conviviam com a criança e adolescentes mais que os próprios pais. Brandão diz que “o pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida” (2004, p. 42 – 43). Desta forma, os gregos ensinam que a educação do homem existe por toda parte, e é muito mais do que a escola, ela é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus indivíduos. A relação entre o viver e conviver que educa.

Educação que Roma fez, e o que ela ensina

A educação romana, em sua maior parte, era uma educação doméstica, que começava em casa, com os mais velhos, e quase tudo que se aprendia tinha o propósito de preservar os valores do mundo dos mais velhos, portanto, era uma educação a fim de preservar os costumes e tradições.

Na educação romana, diferente da educação grega, era destinada a todos cidadãos romanos. E não era delegada a um servo-pedagogo ou a uma governanta. Primeiramente os cuidados da criança partia da mãe e posteriormente passava para o pai. E quando o homem passou a se dedicar a política, surgiram as primeiras escolas, surgindo assim os modelos de educação. Que diferenciavam entre a educação para o campo e outra para o futuro senhor (dirigente livre do trabalho e do Estado).

Educação: isto e aquilo, e o contrário de tudo

De acordo com Brandão, a melhor forma de compreender o que é educação, é saber o que dizem sobre ela, as pessoas como pedagogos, legisladores, professores e outros sujeitos como cientistas e filósofos. Em seu texto ele traz a definição de educação a partir de dois dicionários brasileiros, que definem educação como sendo a ação ou efeito de educar, e ação dos mais velhos sobre as novas gerações.

Brandão diz ainda sobre como a educação é vista no Brasil por educadores intelectuais, que fazem diversas críticas a ela.

“intelectuais, educadores e estudantes fazem e refazem todos os dias a crítica da prática da educação no Brasil. Eles levantam questões e afirmam que, do Ministério à escolinha, a educação nega no cotidiano o que afirma na Lei. Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais.” (BRANDÃO, 2004, p. 56)

Portanto, os educadores fazem então uma crítica à distância que há entre a promessa e a realidade. Onde a educação se constitui em uma prática idealizada, que projeta interesses econômicos e políticos.

Pessoas "versus" sociedade: um dilema que oculta outros

“De acordo com as ideias de alguns filósofos e educadores, a educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiriam a sua perfeição (o seu amadurecimento, o seu desenvolvimento, etc.) sem a aprendizagem realizada através da educação” (BRANDÃO, 2004, p. 61).

Conforme Brandão, assim como a sociedade, é um corpo coletivo criado a partir da individualidade das pessoas que nela estão inseridas, e tem como objetivo o bem estar de seus membros. A educação deve servir como instituição ou prática, a fim de realizar um serviço coletivo para que o indivíduo obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente.

“É a partir deste universo de ideias puras que a educação afinal é pensada como o exercício do educador sobre a alma do educando, com o propósito de purificá-la do mal que existe na ignorância do saber [...]” (BRANDÃO, 2004, p.69 -70)

Brandão insere ainda na obra o conceito de endoculturação que é a forma pela qual o indivíduo interioriza e assimila as crenças e hábitos da sociedade.

Sociedade contra estado: classe e educação

Segundo Brandão, a ideia de que a educação é pura e não corruptível, oculta o interesse político de usar a educação como arma de controle, sem que isso fique explícito. Mas, caso a educação seja vista como uma prática social, é possível prever que ela pode se dividir em ideias e direções opostas, seja para libertar ou controlar. A educação vista como uma prática social.

“Como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais” (BRANDÃO, 2004, p.75).

A ideia de que a educação não serve apenas para a sociedade ou para um indivíduo na sociedade, mas sim para mudança social e a formação de sujeitos e agentes dessa mudança social, não está escrita de forma explícita nas leis de ensino. Mas suas consequências podem aparecer de forma indireta. Como no exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que cita os fins da educação, como a preparação para o trabalho, a fim de proporcionar a auto-realização do sujeito.

“A educação vale como um bem de mercado, e por isso é paga e às vezes custa caro. Vale como um instrumento cujos segredos se programam nos gabinetes onde estão os emissários dos intermediários dos interesses políticos postos sobre a educação” (BRANDÃO, 2004, p. 93 – 94).

Desta forma, quando pensada como filosofia ou política de educação, ela pode ser vista juridicamente como um bem de todos e acessível a todos, que o estado assume a responsabilidade na distribuição. Mas na realidade a educação é um privilégio de poucos, uma vez que as pessoas a quem ela se destina sequer são consultadas sobre como ela deveria ser. Sem levar em consideração as especificidades de cada realidade no qual ela se insere. O que acaba por gerar ainda mais desigualdade.

A esperança na educação

Brandão levanta alguns questionamentos sobre por que acreditar na educação, uma vez que ela em sua maior parte é controlada pelo sistema político dominante. E que por muitas vezes acaba consagrando a desigualdade social.

A resposta mais simples é: ‘ porque a educação é inevitável’. Uma outra, melhor seria: ‘ porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade’. Uma outra ainda poderia ser: ‘ porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo.” (BRANDÃO, 2004, p. 99).

Portanto, a esperança que se pode ter na educação, é a de acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico de quem ensina na escola, quanto no ato político de que luta nas ruas por uma educação melhor, com outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. Buscando um reino de liberdade e igualdade.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

RESENHA

SILVA, Rosiler Santos. Indígenas por eles mesmos: engajamento, oralidade e escrita na literatura de autoria indígena. **Grau Zero—Revista de Crítica Cultural**, v. 6, n. 2, p. 157-179, 2018.

Francisco Bezerra dos Santos²⁸

O Artigo desenvolvido por Rosiler Silva, que é mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, é uma importante contribuição para os estudos das poéticas indígenas, mais precisamente para a literatura dos povos originários. O artigo apresenta um breve panorama e aspectos que compõem a literatura indígena, discute também o engajamento sociocultural e político dos escritores nesse fazer literário e a estreita relação do texto escrito com a oralidade a partir da visão dos próprios escritores/as.

A autora inicia o artigo discutindo sobre o período colonial e o processo de dominação, que também se estende para a epistemologias dos povos afetados pela colonização. Nesse contexto, os conhecimentos não ocidentais são deslegitimados e considerados inferiores ainda na atualidade. Como movimento que vai contra essa lógica, o fazer literário dos povos indígenas incorpora toda a cosmologia indígena, dos mitos, cantos, poemas e saberes ancestrais. Conforme a autora, mesmo que esses textos passem pelo processo de transcrição, editoração e publicação, são fortemente marcados pela oralidade e funcionam como instrumento de conscientização, formação, força e liberdade.

A literatura indígena se junta a outros movimentos para dizer que, apesar das tentativas de apagamento, estão resistindo e buscando a posse de suas terras, assim como o reconhecimento de uma educação e cultura diferenciada que lhes garantam a manutenção de suas identidades. De forma sucinta, a autora apresenta a literatura indígenas como aquela que é feita por escritores e escritoras indígenas aldeados ou que vivem na cidade e que funciona como um *locus* de mobilização e confluências de vozes, vivida e interpretada pelos povos indígenas, sem mediação, o que faz dessa literatura uma significativa estratégia de produção e divulgação dos discursos identitários. Essa reescrita parte da capacidade de testemunhar suas experiências em confluências com as histórias e memórias dos mais velhos. Nesse sentido, trata-se de uma literatura que congrega vozes.

Em seu texto, a autora nos lembra ainda, do início dessa produção, que vem desde os anos 80, mas que só recentemente a literatura indígena passou a fazer parte dos estudos literários brasileiros. Nesse sentido, a literatura indígena, que exprime um sentido de resistência e de reivindicações, ainda encontra rejeição, isso é justificado pela a autora do artigo como uma consequência dos processos de colonialidade presentes nas estruturas sociais do país.

Ao longo do artigo, a autora vai situado as características da literatura indígena, e nos diz que se trata de uma escrita militante, comprometida com a causa das mais variadas etnias, ou seja, os autores estão envolvidos com organizações e redes que procuram melhoria dentro e fora do fazer literário. Um exemplo dessas organizações é o Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas do Brasil — NEARIN, sediado no Rio de Janeiro, criado em 2003 com a finalidade de discutir temas importantes sobre literatura indígena e direitos autorais e questões de incentivos a novos escritores. Além das organizações, os autores estão utilizando outros meios de comunicação como a internet com *blogs*, *sites* etc. Esses meios de comunicações funcionam como instrumento de divulgação de suas produções e de ligação com outros povos por meio das redes nacionais e internacionais.

Conforme a autora, no processo de edição, as obras da literatura indígena são em sua maioria editadas como literatura infantojuvenil, por isso o uso recorrente de ilustrações bem elaboradas e em muitos casos feitas pelos próprios indígenas. A ilustração para os escritores possui a mesma importância das histórias escritas. Com todos os empecilhos que dificultam a expansão da literatura

²⁸ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista CAPES.

indígena, ela tem conseguido espaço, sobretudo dentro da produção infantojuvenil, por meio dos incentivos de programas governamentais de compra de livros e a partir dos direitos garantidos legalmente aos indígenas brasileiros.

Notadamente, a relação da escrita com a oralidade faz parte da composição da literatura indígena. As narrativas antigas, os cânticos, mitos e poemas, antes transmitidos apenas pela oralidade estão sendo escritos pelos próprios indígenas. Nesse sentido, a escrita, tornou-se um importante instrumento na conservação e continuidade das tradições indígenas.

Na finalização do texto, a autora discute a presença da literatura indígena, assim como a negra no cenário literário como geradoras de questionamentos e discussões privilegiadas, que abrem espaço para outras epistemologias, outras leituras que apresentam as diferenças, consideram as especificidades do fazer literário dos povos tradicionais e priorizam a descolonização das relações dos grupos sociais subalternizados. Como uma produção pouco divulgada e difundida, os escritores/as indígenas estão publicando em grande número, tanto individual quanto coletivamente, e estão crescendo a cada dia. Esse processo tem movimentado pessoas, organizações, movimentos diversos em torno da causa indígena, seja na luta pelo território, na manutenção e valorização da sua cultura ou garantia de uma educação de fato diferenciada, tornando a literatura indígena um potente dispositivo para esses povos.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

RESENHA:

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979], p. 261-306.

Francisco Renato Lima²⁹

Os gêneros do discurso e sua (per/re/in) sistência na reflexão sobre a pesquisa e o ensino de linguagem no Brasil

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262) (Grifos do autor)

A obra de Mikhail Bakhtin é daquelas que dificilmente seria possível “enquadrá-la” – conforme ainda resiste a força do paradigma cartesiano – em apenas uma área do conhecimento; ou, para adentrar nos termos do pensador russo, em apenas uma “esfera” de atuação e ou do conhecimento humano. Neste texto³⁰, apresento uma reflexão acerca do seminal trabalho: “Os gêneros do discurso”, escrito entre 1952-1953, e largamente conhecido no Brasil, onde foi publicado no livro: *Estética da criação verbal*. A primeira tradução dessa obra, a partir da edição francesa, foi feita em 1992, por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; e desde 2003, a leitura brasileira mais acessível ao público tem sido a tradução de Paulo Bezerra, diretamente do original, o russo. É sobre esta, no formato capítulo de livro (p. 261-306), que lanço alguns olhares neste breve comentário analítico.

O texto faz jus à dimensão, à amplitude, à relevância e à complexidade da produção filosófica de Bakhtin, cuja obra, segundo alguns especialistas brasileiros, ainda apresenta muitos aspectos a serem explorados, além do que as lentes da pesquisa já identificaram. No entanto, vale ressaltar que o estudo sobre gênero não é novo, visto que, se puxado o fio de meada, ele remonta à Grécia Antiga, com Platão (348/-347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C - 322 a.C). Desse modo, consideradas as evoluções do conhecimento nos diferentes períodos da história da humanidade, o estudo do gênero tem, no Ocidente, pelo menos vinte e cinco séculos de existência, sob diferentes olhares e denominações, de tal modo que hoje, coexistem tradições e perspectivas inovadoras (MARCUSCHI, 2008).

Esse breve introito mais geral faz-se necessário para situar a evolução do campo, dada sua importância. E, nessa linha histórica, a tradição bakhtiniana é a que mais exerceu, e ainda exerce, uma influência no campo da pesquisa e do ensino (não apenas no Brasil, mas no mundo), em diferentes áreas e subáreas das Ciências Humanas. Apenas para constar algumas mais avizináveis em seus objetos de estudos, citam-se a Linguística (e diversas de suas correntes teóricas), a Literatura, a Linguística Aplicada, a Pedagogia, a Filosofia, e a Sociologia. Essa dimensão se deve, sobremaneira,

²⁹ Doutorando em Linguística (UNICAMP). Professor Substituto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Coordenador de disciplinas/professor formador do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

³⁰ A presente reflexão é fruto de uma atividade apresentada à disciplina: “Teorias de Leitura e Ensino”, semestre 2021.2, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (LA), do Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), ministrada pela professora Dra. Cynthia Agra de Brito Neves, a quem dispenso meus agradecimentos pela leitura, crítica e sugestões, que muito contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho. Os problemas que persistirem são de minha inteira responsabilidade.

ao modo como Bakhtin, em cerca de 46 páginas (conforme a edição aqui referenciada, de 2003), conseguiu formular princípios e bases teórico-filosóficas – e não metodologia, como muitos erroneamente professam – essenciais para a reflexão sobre o que sejam os gêneros do discurso.

Sendo assim, o interesse particular em tecer um comentário sobre o referido texto parte de minhas incursões no mundo da pesquisa e do ensino, nas quais, Bakhtin e sua noção fundamental sobre gêneros do discurso, perpassada por outras, como: língua, linguagem, enunciação, enunciado, texto, discurso etc., ecoam de maneira muito profícua.

Nessa perspectiva, o texto estabelece correlações entre as esferas da atividade humana e os gêneros do discurso. Esse fato decorre, em especial, da heterogeneidade dos gêneros do discurso e da diversidade funcional que eles refletem em condições e finalidades específicas em diferentes esferas da atividade humana, as quais se relacionam e se constituem como tal por meio da utilização da língua. Desse modo, Bakhtin explica que cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que se diferenciam e se ampliam à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Desse modo, a variedade de esferas da atividade humana origina vários gêneros do discurso (orais ou escritos), entendidos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (p. 280); e assim, existe uma infinidade de gêneros, dos mais simples aos mais complexos (primários e secundários), que, muitas vezes, são usados inconscientemente.

Ao proferir a clássica citação acima, o filósofo da linguagem refere-se aos gêneros do discurso, constituídos de três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. E embora cada enunciado seja produzido individualmente pelo sujeito falante, em sua fala predomina um discurso característico da realidade de um determinado grupo cultural e ideológico que o representa e no qual ele se identifica socialmente; assim, pode-se dizer que os gêneros do discurso constroem-se como formas históricas, características de enunciados, e não apenas como tipos de textos formais e abstratos.

De certo modo, Bakhtin condiciona o estudo dos gêneros a uma compreensão precisa e não reducionista dos enunciados. Isso é perceptível, pois a noção de enunciado está atrelada à existência dos gêneros, considerados entidades relativamente estáveis, cabendo ao sujeito a produção de tais enunciados. Os gêneros apontam a natureza sócio-histórica e individual da produção discursiva, que nada mais é que o próprio enunciado. Da mesma forma que os gêneros discursivos condicionam a existência de certos enunciados, eles também não se constituem fora de uma situação de enunciação, e, portanto, figuram como elementos reconhecíveis entre si, articulando possibilidades discursivas, o que torna inviável pressupor um estudo sobre gêneros desarticulado de enunciado.

Por fim, das inúmeras ventilações teórico-filosóficas e contribuições trazidas por Bakhtin, neste texto, algumas podem se articular a inúmeras pesquisas e experiências práticas/didáticas de ensino de línguas. A saber, apenas algumas:

- a) a formulação de princípios teóricos e metodológicos aplicados a pesquisas de diferentes culturas disciplinares e ao ensino (por exemplo, no Brasil, a influência sobre documentos oficiais orientadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018);
- b) a reflexão sobre a natureza sócio-histórica, dialógica, interacionista e funcional da língua e da linguagem, desmembrada em discursos e textos;
- c) a formulação do conceito de gêneros textuais, considerando que a dimensão textual deriva da dimensão discursiva;
- d) a possibilidade de repensar o trabalho com o texto (gêneros textuais) em sala de aula, sobretudo, no ensino de leitura e de escrita;
- e) a contribuição ou inspiração para o desenvolvimento de uma Teoria de Gêneros Textuais sob diferentes abordagens, como, por exemplo: i. a sociorretórica e sócio-histórica cultural,

desenvolvida por Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman e Amy Devitt; ii. a interacionista e sociodiscursiva, de visada psicolinguística, de caráter psicológico, sob a influência de Vygotsky e dedicada ao estudo da didática da língua materna, proposta por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean Paul Bronckart; iii. a comunicativa, sistematizada por Hugo Steger, Elisabeth Gülich, Jörg Bergmann e Carol Berkenkotter; iv. a sistêmico-funcional, encabeçada por Michael Halliday; v. a sociorretórica, de caráter etnográfico, dedicada ao ensino de segunda língua, formulada por John Swales e Vijay Bhatia; vi. a Análise Crítica do Discurso, defendida por Norman Fairclough e Gunther Kress; vii. entre tantas outras (BORGES, 2012; SANTORUM; ROTTAVA, 2019).

Enfim, em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin lançou as sementes que alicerçam as bases da reflexão sobre diferentes possibilidades de compreender a relação entre os discursos, os textos, os sujeitos, os enunciados etc. Assim, se rompidas com algumas visões equivocadas que ainda rodeiam sua leitura, este texto levanta o véu e aponta para um infinito horizonte de compreensão sobre as múltiplas formas de linguagens que circulam na vida social, contribuindo significativamente para a pesquisa e o ensino de no Brasil.

Referências

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTORUM, Karen Andresa Teixeira; ROTTAVA, Lucia. O gênero textual e o ensino de leitura em língua materna e estrangeira. *In*: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL LEITURA E COGNIÇÃO, III SIMPÓSIO INTERNACIONAL LEITURA, LITERATURA E MÍDIA e XX SEMANA ACADÊMICA DE LETRAS, 2019. Santa Cruz do Sul (RS). **Anais...** Santa Cruz do Sul (RS): UNISC, 2019, p. 01.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

RESENHA

LEFFA, VILSON J. [et al] (Orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p

Francisco Romário Paz Carvalho³¹

O livro *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada* congrega e comemora dez anos de pesquisas do grupo JETAL (Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologias e Aprendizagem de Línguas). A obra, por sua vez, trata de temas inovadores e de inegável interesse para as discussões e aprendizados sobre o ensino e o professor (a) de línguas na sociedade digital. Certamente, os leitores se beneficiarão das discussões implementadas no decorrer da obra.

A obra encontra-se dividida em três partes, contabilizando dez capítulos ao todo, contendo abordagens que se complementam. A primeira parte da coletânea, intitulada “*CALL, caos e Complexidade*” conta com quatro artigos que estabelecem conexões entre o campo de ensino de línguas mediados por tecnologias – possivelmente a área mais transdisciplinar de um campo essencial como a Linguística Aplicada (doravante LA) – e as teorias do caos e da complexidade, introduzidas como suporte teórico de questões linguísticas por Diane Larsen- Freeman décadas atrás. A segunda parte intitulada “*Práticas de Ensino na Era do Digital*”, reúne capítulos que apontam a necessidade de uma nova ética para o uso de tecnologias na sala de aula de línguas, além de uma extensa discussão a respeito da análise de games (inclusive educacionais) e do papel das tecnologias quanto à internacionalização. A terceira parte “*Tecnologias e (Pós-) Humanidade*” congrega capítulos que contribuem para pensar o passado, o presente e o possível futuro da humanidade em relação à tecnologia.

O capítulo que inicia a obra, “*10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*”, de autoria de Alan Ricardo Costa, Vanessa Fialho, André Beviláqua e Eduardo Oliveira. Tais autores apresentam um estudo de estado da arte da própria JETAL, que serve como pano de fundo para a obra em si. Seguem como objetivo norteador analisar as pesquisas apresentadas na JETAL, buscando contribuir tanto com o evento – a partir de uma autoavaliação – quanto com a agenda de pesquisas de CALL no Brasil. Os autores analisaram os cadernos de resumos das nove edições já realizadas, explorando a perspectiva ou base teórica, a abordagem e o gênero dos trabalhos apresentados nos simpósios. Com relação à avaliação do evento, os autores que a JETAL, ao chegar a sua décima edição, consolidou-se como evento representativo da área e contribuiu significativamente para a análise de caminhos – possíveis e já trilhados – e tendências – consolidadas e emergentes.

O segundo capítulo intitulado “*Da lama ao caos: uma revisão complexa dos Objetos de Aprendizagem de Línguas frente às demandas para a aprendizagem hoje*”, de autoria de Nairana Sedrez, Juarez Lopes Jr e Rafael Vetromile- Castro. Os autores propõem uma revisão dos conceitos de Objetos de Aprendizagem (OA) e Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL), estes últimos para caracterizados por seu arcabouço-teórico, o ensino comunicativo de línguas. Os autores concentram-se no conceito de Recursos Educacionais Abertos (REA), a noção de abertura para a adaptação dos objetos de ensino, e resgatando nos pressupostos da Abordagem Baseada em Tarefa a importância do contexto de uso da linguagem, locus do qual emergem os conteúdos necessários para completar a tarefa. Propõem a aceitação de Objeto de Aprendizagem de Língua Complexo (OALC). Um OALC nunca é/ está pronto: ele é um arranjo de *affordances* que se constrói durante a tarefa, por sua vez é sempre aberta, imprevisível e sensível ao meio, o que resulta numa experiência sempre única e, portanto, em um objeto diferente.

³¹Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS.

No terceiro capítulo (*Complexidade, motivação e metodologias ativas: emergência de outputs enriquecidos*), as autoras Ana Cláudia Almeida, Camila do Canto e Gabriela Duarte, apoiadas nas Metodologias Ativas e na Complexidade, defendem a expansão da sala de aula, pela voz e pela ação dos participantes do processo de aprender – os estudantes. Na visão das autoras, a abertura da sala de aula permite que a motivação seja ativada e percebida através de atividades realizadas pelos aprendizes, que mostram sua individualidade e as relações construídas entre realidades locais e globais, trazendo elementos muitas vezes não percebidos pelo olhar do professor. A abertura da sala de aula também é permitida pelas ferramentas tecnológicas e os diferentes espaços de aprendizagem, sejam eles formais ou informais, que invadem a sala de aula, ativando-a e deixando-a híbrida, levando o aluno ao centro do processo de sua aprendizagem. É com modificações na organização da sala de aula, como mudanças nas atividades propostas pelos professores, que podemos propiciar novos comportamentos, os chamados “outputs enriquecidos”, ressignificando ideias, conceitos e discursos, valorizando a leitura de cada um, a partir do seu lugar no mundo.

Na sequência, o quarto capítulo, intitulado *Design Educacional Complexo: uma proposta para o desenho de cursos complexos*. Nele, Maximina Freire e Cristiane Sá conceituam e refletem sobre o Design Educacional Complexo (DEC) como proposta de desenho de cursos, não só de ensino de línguas, a partir de reflexões oriundas de experiências de cursos de extensão e de uma disciplina híbrida, integrada à matriz curricular tradicional de um curso superior de Letras/Inglês. Com a articulação de seus três construtores complementares e interdependentes – preparação, execução, reflexão, o DEC fornece suporte teórico-metodológico para a criação e a implementação de cursos fundamentados em uma epistemologia da complexidade. Nesse sentido, o capítulo finaliza a primeira parte do livro em sinergia com os capítulos anteriores, que, em conjunto, apontam para o Pensamento Complexo como um denso suporte que potencialmente (1) estudos e pesquisas em CALL, (2) recursos educacionais variados (como os Objetos de Aprendizagem de Línguas), (3) atividades e metodologias de ensino e (4) desenhos de cursos, sejam eles presenciais, híbridos ou a distância.

A segunda parte da obra é introduzida pelo quinto capítulo, *Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital*, de autoria de Camila Scheifer e Mariana Collares Soares Rego. As autoras problematizam o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de línguas, argumentando que essa inserção deve ir além de uma pedagogia da redundância, isto é, de práticas pedagógicas que incorporam a nova estética do digital, mas não abandonam a velha ética por trás das práticas escolares ditas tradicionais. Nesse sentido, as autoras apontam, como alternativa teórico- metodológica para a inserção de TDICS nas aulas de línguas, os Novos Estudos do letramento, cuja principal preocupação é o modo como tais artefatos têm alterado a construção de sentidos no contexto de sociedades cada vez mais multiculturais e globalizadas.

No sexto capítulo, *O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da internacionalização em casa*, Christiane Heemann, Rodrigo Schaefer e Rosa Maria Sequeira discutem o potencial da telecolaboração no desenvolvimento da competência intercultural de estudantes de graduação no contexto da internacionalização em casa. Os dados na pesquisa partem de um projeto de telecolaboração, o *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, cujas interações foram realizadas com o aplicativo Zoom e gravadas em vídeo. Os autores apontam os projetos de telecolaboração como uma ferramenta importante para o processo de internacionalização em casa, capaz de propiciar a prática de línguas, bem como o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, quando bem orientados e construídos em parceria interinstitucional.

O sétimo capítulo, que encerra a segunda parte do livro, tem como título *Gamificação, retórica procedural e ética: proposta de um modelo de análise*, foi escrito por Marcelo Buzato e Paulo Kawanishi. Nesse texto, os autores propõem analítico para projetos de gamificação e demonstram a sua aplicabilidade por meio da análise do jogo America's Army. Com base em estudos no campo da ética da gamificação, da captologia e da retórica procedural, os autores defendem que a análise do componente ético de gamificação deve levar em consideração três dimensões complementares: a)

simbólica: diz respeito ao encontro entre representações culturais/morais do jogador e representações discursivas instauradas no jogo; b) fenomênica: faz referência à experiência do jogador no espaço de agência propiciada pelo jogo; c) utilitária: está relacionada ao tipo de valor gerado para o gamificador a partir do comportamento do jogador/gamificador. No que se refere ao campo educacional, o modelo é importante não apenas porque a adequação ética dos games diz respeito aos educadores e aos designers de games educacionais, mas também porque ajuda a superar a inocuidade da crítica em torno de elementos simbólico- discursivos mais aparentes.

Tecnobiografias em três gerações, oitavo capítulo da obra, de autoria de Vera Paiva e Claudia Murta apresentam aos leitores um estudo sobre percursos de aprendizagens de quatro grupos de usuários de tecnologia digital: crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas. Para estudar as histórias de vidas desses quatro grupos com foco na tecnologia, as autoras empregaram como teoria de suporte o conceito de *affordances*. Uma das afirmações de um idoso participante da pesquisa, que entende as transições entre gerações como evolução, como “caminho natural do crescimento intelectual, tecnológico e social da humanidade”, permite a seguinte interpretação: as tecnologias funcionam como extensão de nossos corpos e mentes, e o uso coletivo delas contribui para a evolução da humanidade, conforme registrado no capítulo.

No nono capítulo, *Do laboratório de Informática ao smartphone: entre restrições, reconfigurações e adaptações da escola na (pós)pandemia*, Valdir Silva, Rodrigo Silva e Adson Seba seguem também os debates sobre transformações e evolução das nossas formas de viver e conceber o fazer educacional. O enfoque dos autores recai sobre a escola e, mais especificamente, sobre o laboratório de informática, que continuamente se modificam, mas cuja transformação foi agora acelerada e intensificada pelo contexto de pandemia por COVID-19 em que vivemos. A abordagem mais centrada nas políticas públicas das últimas três décadas – a partir da revisão de documentos oficiais do Brasil sobre o tema e nas perspectivas dos professores de línguas, diretamente afetados por tais políticas, complexificam as necessárias (re)significações sobre o espaço do laboratório de informática e as reflexões sobre um todo escolar conectado e que façam sentido com as diretrizes educacionais que temos no presente e que teremos no futuro.

Encerrando a terceira parte do livro, o décimo capítulo, *Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade como chegamos à Linguística Aplicada das coisas*, escrito por Wilson Leffa, Carolina Alves e Marcus Fontana. Os autores discutem a diferença conceitual entre humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade, destacando o potencial desta última para a construção do que designam como uma Linguística Aplicada das Coisas. Essa perspectiva, vale destacar, nada tem a ver com a extinção da humanidade, mas com a sua ampliação em, pelo menos, três aspectos: a) no tempo, com a busca do passado além da Antiguidade greco-romana; b) no espaço, com a integração de culturas além da europeia; c) nas coisas, com a antropomorfização dos objetos. Quanto ao campo da educação linguística, um ponto forte do capítulo é a proposta de Sistemas de Autoria Abertos para a produção de Recursos Educacionais Abertos. Segundo os autores, esse pode ser o primeiro passo para uma Linguística Aplicada das Coisas, uma vez que tais materiais já apresentam indícios de uma agência não humana, na medida em que simulam a interação de sala de aula, em certa medida humanizando o objeto.

Diante do exposto, entende-se que a obra é de suma importância por suscitar discussões que se afiguram como pertinentes, tendo em vista o momento vivido (guiado por tecnologias). Sem dúvidas, a leitura da obra contribui, consideravelmente, para a formação de graduandos nos mais diversos cursos de Licenciaturas (ou não), como Letras, Pedagogia e áreas afins.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

RESENHA

CAIADO, R; LEFFA, V. (Org.). **Linguagem: tecnologia e ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2021. 260 p.

Francisco Romário Paz Carvalho³²

Nas trilhas da Linguagem e Tecnologia: velhos dilemas, novos desafios

O livro *Linguagem: tecnologia e ensino*, organizado pelos pesquisadores Roberta Caiado (UNICAP) e Vilson Leffa (UFPEL), apresenta reflexões, propostas e experiências desenvolvidas no âmbito do Projeto PROCAD – Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo, entre as instituições UCPEL (UFPEL)/ UNICAP e UFPB.

O livro apresenta dez capítulos que foram organizados em seu interior por temas, todos relacionados à temática geral e levando em consideração o tripé: *linguagem, tecnologia e ensino*. De certa forma, encontram-se no livro as seguintes temáticas: Tecnologias para Aprendizagem com Sustentabilidade Social, Repositórios Digitais, Objetos de Aprendizagem, Formação de Professores para a Produção de Recursos Educacionais Abertos na Área de Línguas, Aplicativos – *App*, Redes Sociais, Leitura no meio Digital e o processo de Carnavalização, no meio digital, advindo do Meme.

O primeiro capítulo, intitulado *Tecnologias para Aprendizagem com Sustentabilidade Social*, da autoria de Antônio Carlos Xavier (UFPE), abre o volume e discute a urgência de pesquisas em educação que busquem alinhar os objetivos tendo como foco os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, a serem alcançados até 2030. O autor procura fundamentar teoricamente seu texto na perspectiva emancipadora de educação de Paulo Freire, na concepção de aprendizagem pela interação social postulada por Lev Vygotsky, e na metodologia de aprendizagem significativa defendida por David Ausubel. Um ponto bastante discutido por Xavier em seu artigo diz respeito à ausência de pesquisas mais aplicadas, principalmente relacionadas ao desenvolvimento de aplicativos educacionais.

No segundo capítulo, *A Formação de Professores para a Produção de Recurso Educacionais Abertos na Áreas de Línguas*, da autoria de André FirpoBeviláqua (UFPEL) e Alan Ricardo Costa (UNISC). De modo geral, os autores abordam a questão da formação de professores a partir de um relato de experiência baseado em oficinas e cursos de formação continuada. Destacam, sobremaneira, discussões com foco na agência do professor, nos Letramentos Críticos e nos processos de autoria e coautoria de materiais de ensino no âmbito digital. Entre as considerações tecidas ao longo deste relato, destacam reflexões acerca da dimensão formativa da produção de Recursos Educacionais Abertos (REA), uma vez que tal processo mobiliza uma série de conhecimentos que extrapolam o domínio técnico da ferramenta.

Flávio Rômulo Alexandre do Rêgo Barros (UNICAP) e Roberta Caiado (UNICAP) são os autores do terceiro capítulo, intitulado *Recurso Educacionais Abertos (REA): Ensino de Línguas On-Line (ELO) e as Múltiplas Transposições Didática e Informática*. Em tese, os autores apresentam a definição de Recurso Educacionais Abertos (REA) e a compreensão de como acontece a Transposição Didática (TD) e a Transposição Informática (TI) em um Sistema de Autoria Aberto (SAA) – o Ensino de On-line (ELO). Demasiadamente, os autores reforçam que a junção de tecnologia, ensino de língua e REA configuram um domínio complexo, heterogêneo e interligado, de adaptação do conhecimento, retroações e capacidade de ensino introduzidos nas escolas. Segundo Barros e Caiado é possível realizar uma dupla transposição dos conteúdos relacionados ao saber sábio para o meio digital, pois

³² Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS.

novos recursos, exclusivos do meio digital, através das múltiplas semioses, oportunizam novas formas de TD a partir da TI.

Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Língua Portuguesa: Uma Análise de Cunha Didático-Pedagógico e Ergonômico é o título do quarto capítulo, da autoria de Márcio Martins Leitão (UFPB), Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra (UFPB) e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB). Os pesquisadores analisam de que modo Objetos de Aprendizagem (OA) podem favorecer o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental, selecionando OA do acervo de seis repositórios digitais brasileiros, verificando elementos de cunho pedagógico e de interação homem- máquina de acordo com o Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos (PASP). Os autores consideram que OA são recursos que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem de LP, por meio de seus elementos multimodais e interativos, mas seu uso precisa ser aliado a discussões e práticas mais amplas em sala de aula em favor dos novos letramentos e os multiletramentos, além de potencializar os letramentos impressos.

Raquel Recuero (UFPEL) e Elisa Marchioro Stumpf (UFPEL) são autoras do quinto capítulo, *Características do Discurso Desinformativo sobre Vacinas no Twitter*. Elas analisam as características do discurso desinformativo antivacina que circula na rede social Twitter, de modo específico, aquele usado para legitimar a desinformação sobre a vacina do COVID-19. O discurso desinformativo é compreendido pelas autoras como aquele intencionalmente criado para manipular a opinião pública, seja através de conteúdo fabricado ou de enquadramento enganoso. As autoras trabalham com um conjunto de tweets coletados da API do Twitter através do Social Feed Manager (PROM, 2017), momento em que o tópico da vacina volta à discussão no Brasil e mobilizaram elementos teórico-metodológicos da análise crítica do discurso e da análise de redes para fundamentar o texto e discutir as práticas discursivas e seus efeitos.

Wilson Leffa (UFPEL), autor do sexto capítulo, intitulado *Ler para Intervir: Uma Proposta de Texto como Ação*. De maneira geral, Leffa parte do pressuposto que os seres humanos são constituídos por três componentes essenciais: educação, trabalho e lazer e que na base desses três componentes está o ato de ler. O autor entende leitura como interpretação do texto verbal, de imagens, de gestos, de sons, de vídeos e de objetos. O pesquisador propõe, ainda, uma abordagem de leitura construída sobre uma perspectiva de texto como ação e demonstra como isso pode ser feito com recursos digitais abertos, que podem ser usados em diferentes dispositivos, incluindo laptops, tablets e smartphones.

Dando prosseguimento ao tema leitura nomeio digital, o sétimo capítulo, *Práticas Contemporâneas de Leitura: o que temos a aprender com as Fake News?*, da autoria de Beatriz Cruz (UNEMAT) e Valdir Silva (UNEMAT), direciona a discussão iniciada no capítulo anterior para a produção e disseminação de Fake News que afirmam entender como um fenômeno histórico e cultural constitutivo da vida humana contemporânea; para tal fim, realizaram uma oficina de Leitura e Interpretação de Texto – Para Além das Fake News. Diante da ampla disseminação de Fake News, os autores acreditam que precisamos formar sujeitos-leitores mais críticos, que duvidem e sintam-se provocados a investigar outras fontes de informação antes de replicar a notícia em suas redes sociais, e entendem que a atividade de ler e produzir sentido se complexifica diante das novas práticas de produção e de circulação de textos no contexto on-line e, em particular nas redes sociais.

Teófilo Ribeiro da Silva Neto (UNICAP), Luciana Cidrim (UNICAP), Simone Aparecida Capellini (UNESP) e Francisco Madeiro (UNICAP) – autores do oitavo capítulo da obra – *Ortografando: um aplicativo para trabalhar a Escrita Ortográfica com Escolares Disléxicos*. Os autores apresentam a pesquisa na qual desenvolveram um aplicativo voltado para trabalhar na intervenção das dificuldades ortográficas em escolares com dislexia, aumentando sua motivação, desempenho e autoestima. Eles descrevem o *App Ortografando* e seus recursos, tais como: fontes e cores, reconhecimento de voz, pistas visuais e/ou auditivas e animações. Os pesquisadores acreditam que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) podem ser utilizadas no contexto clínico e

educacional como um facilitador para escolares com dificuldades e transtorno de aprendizagem, aumentando a sua motivação, desempenho e autoestima.

O nono capítulo, intitulado *Aspectos Multimodais nas Redes Sociais Virtuais*, da autoria de Robson Santos de Oliveira (UFAPE), apresenta resultados das pesquisas em andamento do pesquisador, de PIBIC e PIC, sobre os aspectos multimodais presentes nas Redes Sociais Virtuais (RSV): Instagram, Twitter e Facebook, no que diz respeito à autorepresentação de si (Self) nas interações discursivas realizadas (postagens, comentários, curtidas etc). O autor observa a multimodalidade em seu aspecto mais dinâmico nesses ambientes virtuais de interação humana em um hibridismo discursivo, a partir de podcasts, vídeos, gifs, áudios, lives em mixagens e formas híbridas ao texto escrito ou sem ele.

O décimo e último capítulo da coletânea, da autoria de Francilene Leite Cavalcante (UNICAP), intitulado *As Relações Dialógicas nos Memes: Como a Carnavalização e o Riso contam a História Política do Brasil de 2019?*. A autora traz, enquanto questão central, a reflexão em torno da maneira como ocorre a natureza carnavalesca, na materialização dialógica dos *Memes* da internet, relacionados a assuntos polêmicos relativos à política pré e pós-eleição presidencial, presentes nas redes sociais. As análises do capítulo visam apresentar a relação existente entre os memes que circulam na internet, de teor político, e a cosmovisão carnavalesca, no processo da coroação-destronamento proposto por Bakhtin (2018).

Verifica-se no correr de cada capítulo pesquisadores entusiasmados em enveredar pela pesquisa acadêmica tomando por base o eixo das Tecnologias Digitais, levando em consideração o tripé: linguagem, tecnologia e ensino. Percebe-se ainda, na obra uma preocupação em questões relacionadas ao ensino de línguas, favorecendo, principalmente, os eixos da leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística. Entende-se, então, que cada capítulo representa um conjunto de dados construídos pelos interlocutores/ pesquisadores, numa dinâmica de partilha, negociação e permanente (re)construção coletiva.

De maneira geral, o livro proporciona uma leitura agradável e de cunho altamente informativa, promovendo cogitações de maneira clara e acessível ao público. Tendo seu foco ampliado (levando em consideração o tripé: linguagem, tecnologia e ensino), o livro destina-se não somente a estudantes de Letras e Linguística, mas também a estudantes da área da Educação, Pedagogia e campos afins.

Em uma visão holística, a obra apresenta uma linguagem bastante didática, os capítulos escritos por diferentes autores de diversas Universidades brasileiras seguem uma sequência coerente e organizada, promovendo ao público leitor a cada passo uma intimidade com o que está escrito. Recomenda-se, pois, a leitura da obra para todos aqueles que pretendem escavar terrenos férteis como se afigura o campo das Tecnologias Digitais.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

RESENHA

TORRENTES, Greice Castela. (Orgs.). **Tecnologias Digitais na formação docente e no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. 239p.

Francisco Romário Paz Carvalho³³

Cenários atuais em tecnologias digitais, ensino de línguas e formação docente

Estamos inseridos em um contexto em que as tecnologias digitais têm desempenhado um papel fundamental na sociedade e em todos os níveis de ensino. Diante dessa realidade, a obra **Tecnologias Digitais na formação docente e no ensino de línguas**, surge como leitura indispensável e sem dúvidas contribui para a formação inicial e continuada dos docentes de língua materna e estrangeira, no tocante ao ensino de línguas mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

Organizada por Greice Castela Torrentes, Pós-doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – 2020); Doutora em letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ – 2009) e Mestre em Letras Neolatinas (língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ – 2005). A obra, por sua vez, origina-se da interação entre pesquisadores de vários programas de pós-graduação no cenário nacional, de diversas instituições públicas brasileiras.

A obra conta com dez capítulos com abordagens que se complementam. Em linhas gerais, os capítulos estão voltados para socializar pesquisas e reflexões sobre o uso de aplicativos, de ODEA/ ODA ³⁴e de gamificação no ensino de línguas, a formação inicial e continuada de professores com e para a utilização de tecnologias digitais, como realizar uma leitura crítica das *Fake News* nas aulas e como utilizar pedagogicamente as tecnologias descritas.

O primeiro capítulo intitulado, **Escape room educativo: gamificação nas aulas de inglês**, os autores Etiene Caroline Farias de Melo, Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira e Greice Castela Torrentes descrevem uma proposta didática desenvolvida na disciplina de inglês, com alunos do Ensino Médio. O Escape Room Educativo elaborado, por meio do *Formsda Microsoft*, incorporou diversos aplicativos e foi aplicado como um instrumento para a revisão de conteúdos. Os estudantes avaliaram às atividades como bastante positivas, e o resultado observado durante a aplicação também revelou engajamento, motivação e colaboração.

Janaína Cardoso, no segundo capítulo da obra intitulado, **Gamificação na formação inicial e continuada de professores de línguas em tempos de pandemia**, revisa o conceito de jogos educacionais e o compara com os conceitos de *simulação* e *gamificação*. Em seguida, a autora apresenta exemplos de atividades lúdicas que tem aplicado no ensino remoto emergencial para aumentar o engajamento, desenvolver estratégias motivacionais, afetivas e cognitivas dos educandos nos encontros virtuais, usando diferentes interfaces digitais, tais como o *Kahoot*, *Mentimeter* e *Padlet* nos cursos de formação docente.

No terceiro capítulo, **Formação de professores no ensino superior para a integração de tecnologias para além dos tempos de pandemia**, Cíntia Regina Lacerda Rabello e Kátia Cristina do Amaral Tavares investigam crenças e atitudes dos professores sobre a educação on-line e o uso

³³ Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral –CAFS. Bolsista PIBEX – UFPI (2022) desenvolvendo o Projeto “Formação de Professores do campo para o uso de Tecnologias Digitais”, sob a orientação da Prof. Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti.

³⁴Objeto Digitais de Ensino e Aprendizagem (ODEA) e Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) são termos entendidos na obra como sinônimos.

de tecnologias digitais para o ensino remoto em uma Universidade Pública no Rio de Janeiro durante a pandemia, bem como as contribuições de um curso on-line de desenvolvimento profissional contínuo que objetivou a introdução desses professores às tecnologias na educação. O estudo nos mostra as necessidades e expectativas dos professores em relação ao ensino remoto, bem como suas dificuldades com a integração de tecnologias digitais antes e durante a pandemia de COVID-19.

No quarto capítulo, **Programas e ODEA para aulas de Espanhol como língua estrangeira no ensino fundamental: possibilidades pedagógicas**, Greice Castela Torrentes e Cristina Vergnano – Junger apresentam programas gratuitos e que podem ser utilizados por docentes de espanhol em suas aulas no Ensino Fundamental. Apresentam sugestão de roteiro e planejamento para elaboração de Objetos Digitais de Ensino – Aprendizagem pelos professores, integrando estes programas de maneira articulada.

Higor Miranda Cavalcante e Greice Castela Torrentes, no quinto capítulo da obra intitulado, **O conto de fadas em sala de aula: proposta de ODA para ensino de Espanhol como língua estrangeira**, apresentam um ODA elaborado a partir do conto de fadas *Blancanieves y los 7 enanitos* que integra vários objetos digitais. O material está pensado para o ensino de língua espanhola a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

No sexto capítulo, **As Fake News na formação de leitores críticos**, Andrea Galvão de Carvalho reflete acerca do trabalho com as *Fake News* na aula de língua (materna ou adicional) no Ensino Básico, visando oferecer ferramentas para que o aluno possa não somente identificar uma notícia falsa, mas também criticá-la e combatê-la. Para pensar as *Fake News* no contexto da sala de aula, selecionou dois textos multimodais que circularam em ambientes digitais e discute os possíveis aspectos a serem trabalhados pelos docentes.

No sétimo capítulo, **Um poema para chamar de seu: aplicativos para leitura e produção de poemas na escola**, Greice Castela Torrentes e Margarete Maria Soares Bin apresentam aplicativos para poemas nos quais os estudantes poderão ler, escrever e compartilhar suas produções da mesma forma que fazem nas redes sociais. É importante que o docente conheça o funcionamento do *App* de leitura e escrita tanto pelo celular quanto pelo computador, a fim de poder utilizá-los como estratégia pedagógica em sala de aula no trabalho com esse gênero discursivo. Alguns aplicativos permitem a customização, possibilitando, inclusive, que o educador utilize imagens de seu arquivo pessoal, oferecendo uma forma de expressão criativa que provoca o estudante a querer ler, escrever e redescobrir a apreciação da poesia.

O oitavo capítulo, **Reflexões de uma trajetória com ensino, pesquisa e extensão em Tecnologias na Educação**, Clodis Boscarioli relata, de forma reflexiva, ações de ensino, pesquisa e extensão que vem desenvolvendo em seu grupo de pesquisa acerca de tecnologias digitais na educação e desenvolvimento de pensamento computacional, com foco na formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas e objetos de aprendizagem.

No penúltimo capítulo, **Práticas linguísticas abertas no ensino de línguas**, Elaine Teixeira da Silva, Jorgelina Ivana Tallei, Joyce Vieira Fettermann e Daniervelin Renata Marques Pereira focam as discussões em práticas linguísticas abertas que podem ser replicadas em contextos educacionais, especialmente com uso de Recursos Educacionais Abertos (REA), que visam favorecer uma educação, afetiva, democrática e livre. Refletem a partir de relatos de professores de línguas em relação à educação democrática e ao uso educativo de REA na formação de professores, incluindo o uso de multiletramentos no Ensino Médio e experiências durante o ensino remoto.

Por fim, no último capítulo, **Informação ilustrada: aplicativos para infografia e projeção de dados**, Luana Rodrigues de Souza Oliveira, Madalena Benazzi Meotti e Greice Castela Torrentes apresentam três aplicativos, disponíveis na web, para criação, edição, compartilhamento e leitura de gêneros discursivos escritos por meio de infográficos, murais virtuais e linhas de tempo, e trazem sugestão de trabalho no âmbito pedagógico com essas ferramentas.

A obra nos mostra um verdadeiro arsenal de textos de pesquisadores e pesquisadoras com um objetivo em comum: entrelaçar seus estudos com a imensidão de possibilidades que as Tecnologias Digitais nos fornecem. Inseridos em um contexto pandêmico, observamos que seu conteúdo se afigura como um convite a perseverança ao nos apontar diferentes horizontes e perspectivas para um trabalho incansavelmente em movimento e em construção: o educar utilizando as TDIC.

Nesses termos, portanto, a obra destina-se a todos aqueles que desejam enveredar para os terrenos férteis das Tecnologias Digitais aplicadas ao ensino. Assim, alunos e professores das Licenciaturas em Letras, Pedagogia e campos afins podem se deliciar com os escritos da obra, ampliando o foco não somente para enriquecimento de vocabulário como também para possibilidades de aplicação em sala de aula.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

RESENHA

Gramsci, A, 1891-1937. Cadernos do cárcere, volume 3 [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política / Antonio Gramsci; tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Gramsci, A, 1891-1937. Cadernos do cárcere, volume 2 [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo/Antonio Gramsci; tradução Carlos Nelson Coutinho. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. recurso digital babylivros do Brasil

Gramsci, A, 1891-1937. Cartas do cárcere, v.2: 1931-1937 /Antonio Gramsci; tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Meire Lúcia Andrade da Silva³⁵

André Andrade da Silva³⁶

Luciene Dias Noleto³⁷

Mateus Pereira campos³⁸

Ricardo Pereira de Oliveira³⁹

Estado ampliado no entendimento de Gramsci⁴⁰

Na Carta 243, de 03 de agosto de 1931, enviada à Tatiana, sua cunhada, Gramsci (1978 p. 67), demonstra o desejo de aprofundar o conceito de Estado e, por outra parte, de compreender alguns aspectos do desenvolvimento histórico do povo italiano. É no contexto das relações de hegemonia que se deve considerar a atuação dos intelectuais, representando de modo parcial e mistificador o momento histórico, ou apontando os antagonismos sociais e exprimindo as contradições em luta, na expressão mais abrangente da realidade histórico-política (Cf. 1978, p. 41-42). Logo, a discussão de Gramsci sobre os intelectuais se inscreve na história política e cultural da Itália, explicitando a necessidade da formação de uma vontade coletiva nacional-popular.

Prosseguindo, na Carta nº 250, de 7 de setembro de 1931 para Tatiana, Gramsci relata estudos acerca dos intelectuais, com vinculação ao conceito de Estado:

Projeto de estudo que fiz sobre os intelectuais é muito amplo e, na realidade, não acredito que existam na Itália livros sobre este tema. Existe, por certo, muito material erudito, mas disperso num número infinito de revistas e arquivos históricos locais. Por outro lado, eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais.

Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as

³⁵ Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG)

³⁶ Comunicador Social pela Faculdade Objetivo, atua no Sistema Municipal de Ensino de Palmas-TO

³⁷ Professora do Sistema Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO (SEMEG)

³⁸ Egresso do curso de Educação Física (UFT)

³⁹ Professor do Sistema Municipal de Ensino de Gurupi-TO (SEMEG)

⁴⁰ Antonio Gramsci (1891-1937) italiano, foi um intelectual, jornalista, ativista e líder do partido comunista italiano, dotado de grande capacidade intelectual, o que contribuiu para vencer as dificuldades da vida. Foi exilado na França por realizar congressos clandestinos, militou no Partido Comunista Italiano, sendo preso por Benito Mussolini logo após ter criado o Partido Fascista. Desenvolveu sua teoria política na prisão a partir da produção de Cadernos do Cárcere que reúne um conjunto de escritos, contendo a releitura das obras de Karl Marx no sentido histórico.

escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (Ben. Croce, por exemplo, é uma espécie de papa laico e é um instrumento muito eficaz de hegemonia, ainda que vez por outra possa divergir deste ou daquele governo, etc.).

A partir desta concepção da função dos intelectuais, a meu ver, fica clara a razão ou uma das razões da queda das comunas medievais, isto é, do governo de uma classe econômica, que não soube criar sua própria categoria de intelectuais e, assim, exercer uma hegemonia, além de uma ditadura; os intelectuais italianos não tinham um caráter popular-nacional, mas cosmopolita, de acordo com o modelo da Igreja, e para Leonardo era indiferente vender ao Duque Valentino os projetos das fortificações de Florença. (GRAMSCI, 2005, p. 84).

Para Gramsci (2017, p. 233), enquanto a força política se concentrava no Estado, a dominação ideológica está mais associada às instituições da sociedade civil (...) algo muito próximo das superestruturas ideológicas: a educação, a religião, a comunicação de massas, a família e outras.

Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais

Gramsci focou sua análise no desenvolvimento da sociedade civil, separando-a do Estado. Este possui a característica de ampliado e é composto por dois segmentos: Estado e Sociedade Civil. E ainda, é composto pela sociedade política, logo, há duas sociedades: a sociedade civil e a sociedade política.

Para esse entendimento, Gramsci (1932) destaca que os intelectuais têm uma relação “mediatizada” por diversos graus, pelo conjunto das superestruturas, com o mundo da produção. Nessa interação, se fixam dois grandes “planos”: a sociedade civil que é o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”; e, a sociedade política ou Estado que corresponde à função de hegemonia, no qual o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Essas duas sociedades são organizativas e conectivas. Por isso, “os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 1932, p. 19).

- 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção;
- 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1932, p. 19).

Por outro lado, com a formação em massa ocorreu a padronização dos indivíduos na qualificação intelectual, ocasionando fenômenos como a concorrência, desemprego, superprodução escolar e emigração. Logo, pode-se agrupar os intelectuais em duas categorias: os intelectuais urbanos que cresceram junto das indústrias e suas vicissitudes; e os intelectuais “tradicionais” que cuidam das questões da massa social do campo e da cidade. “A formação dos intelectuais tradicionais é o problema histórico mais interessante” (GRAMSCI, 1932, p.23).

A formação dos intelectuais tradicionais acontece no momento de separação entre escravos e libertos, classe dominante e massas intelectuais. Essa separação além de social, é também racial e nacional, pois se desenvolve após a queda do Império Romano, a monopolização intelectual advinda dos eclesiásticos.

Caderno 13 (1932-1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel

O autor traz uma abordagem sobre Maquiavel, enfoca os fundamentos da nova concepção de política e Estado delineada por e os elementos (“extensão do território, força econômica e força militar”) que contribuem para estabelecer a “vontade coletiva” das classes subalternas em sociedades complexas (GRAMSCI, 2017, p. 51).

Para a fundação do novo Estado, o autor aponta que Maquiavel deve ser o Príncipe que conduzirá, com rigor lógico, um povo à essa fundação, com distanciamento científico, uma autorreflexão do povo “que se realiza na consciência popular e acaba num grito apaixonado, imediato (GRAMSCI, 2017, p. 14). Por sua própria natureza, essa ação será quase sempre do tipo restauração e reorganização, e não semelhante à fundação de novos Estados e novas estruturas nacionais e sociais (como exemplo no Príncipe de Maquiavel, onde o aspecto de restauração era só um elemento retórico, ligado ao conceito literário da Itália que devia restaurar a ordem e a potência de Roma), será de tipo “defensivo”, no qual se supõe que uma vontade coletiva já existente, sendo assim necessário reconcentrá-la e fortalecê-la (GRAMSCI, 2017, p. 16).

Assim, os dois pontos fundamentais são: 1) a formação de uma vontade coletiva nacional-popular, da qual o moderno Príncipe é ao mesmo tempo o organizador e a expressão ativa e atuante; b) a reforma intelectual e moral, à qual deveriam constituir a estrutura do trabalho. “Os pontos programáticos concretos devem ser incorporados na primeira parte, isto é, deveriam resultar “dramaticamente” da argumentação, não ser uma fria e pedante exposição de raciocínios” (GRAMSCI, 2017, p. 18).

Gramsci destaca na política os vários níveis da relação de forças: a) a iniciar pela relação das forças internacionais (grande potência, agrupamentos de Estados em sistemas hegemônicos e, por conseguinte, independência e soberania no que se refere às pequenas e médias potências); b) às relações objetivas sociais (grau de desenvolvimento das forças produtivas); c) às relações de força política e de partido (sistemas hegemônicos no interior do Estado); d) e às relações políticas imediatas (ou seja, potencialmente militares) (GRAMSCI, 2017).

Muitas vezes, as questões de cada elemento de pequena política, deva tornar-se questão de grande política, de reorganização radical do Estado. Para Gramsci (2017, p. 21).

Os mesmos termos se apresentam na política internacional: 1) a grande política nas questões relacionadas com a estatura relativa de cada Estado nos confrontos recíprocos; 2) a pequena política nas questões diplomáticas que surgem no interior de um equilíbrio já constituído e que não tentam superar aquele equilíbrio para criar novas relações.

Desse modo, Maquiavel examina as questões de grande política, como sendo a concepção de novos Estados, conservação e defesa de estruturas orgânicas em seu conjunto; questões de ditadura e de hegemonia em ampla escala, isto é, em toda a área estatal.

Em relação ao “homem coletivo” ou do “conformismo social”, Gramsci (2017, p.27) ressalta que **“o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”**. Para isso, possui a tarefa educativa e formativa, cuja finalidade é sempre

adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas

como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade e a coerção? (GRAMSCI, 2017, p. 22).

Nesse caso, entra a questão do “direito”, cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula “indiferente jurídico” e que são de domínio da sociedade civil, que atua sem “sanções” e sem “obrigações” taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade etc. Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades).

Na função de “educador”, o Estado reorganiza e desenvolve o aparelho de produção econômica e atua como um instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização (p. 27). Outro momento em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados.

Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 2017, p.39)

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, no qual o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo.

Conforme Gramsci (2017, p.44) a “atividade econômica é própria da sociedade civil e o Estado não deve intervir em sua regulamentação”. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também “o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico” (p. 44).

Contudo, a linha de um Estado hegemônico (isto é, de uma grande potência) não oscila, já que ele mesmo determina a vontade dos outros e não é determinado por esta, já que a linha política baseia-se no que há de permanente, e não de casual e imediato, bem como nos próprios interesses e naqueles das outras forças que concorrem de modo decisivo para formar um sistema e um equilíbrio (GRAMSCI, 2017, p.80).

Caderno 18 (1934): Nicolau Maquiavel. II

Para Gramsci (2017, p.105) a dificuldade é ampliada pelo fato de que o “Estado é eclesiástico, ou seja, sem diretrizes a longo prazo e com fáceis anistias e indultos, no máximo a cada nova eleição de Papa. Em outro Estado, seria possível domar as facções, mas não no Estado da Igreja. Outro elemento a se levar em conta é o seguinte: na luta política, não se pode macaquear os métodos de luta das classes dominantes sem cair em emboscadas fáceis, “entram em ação os arditi, isto é, as organizações armadas privadas, que têm duas missões: usar a ilegalidade, enquanto o Estado parece permanecer na legalidade, como meio para reorganizar o próprio Estado” (GRAMSCI, 2017, p.112).

O caráter de classe leva a uma diferença fundamental: uma classe que deve trabalhar diariamente com horário fixo não pode ter organizações de assalto permanentes e especializadas, diferentemente de uma classe que desfruta de amplas possibilidades financeiras e não está ligada, em todos os seus membros, a um trabalho fixo. Tais organizações, profissionalizadas, podem a qualquer hora do dia ou da noite, desferir golpes decisivos e atacar de surpresa. Portanto, a tática dos arditi não pode ter, para certas classes, a mesma importância que para outras; para certas classes, faz-se necessária, porque apropriada, a guerra de movimento e de manobra, que, no caso da luta política, pode-se combinar com um útil e talvez indispensável uso da tática dos arditi (p.112).

Quanto à complexidade progressiva da atividade política, os líderes dos partidos se tornam cada vez mais profissionais e com noções da prática burocrática. Assim, os dirigentes afastam-se cada vez mais da massa, dando margem à flagrante contradição que se manifesta nos partidos avançados entre as declarações e as intenções democráticas e a realidade oligárquica (entretanto, é necessário observar que uma coisa é a democracia de partido e outra a democracia no Estado: “para conquistar a democracia no Estado pode ser necessário ou melhor, é quase sempre necessário um partido fortemente centralizado; e mais ainda: as questões relacionadas com democracia e oligarquia têm um significado preciso, que é dado pela diferença de classe entre líderes e seguidores” (GRAMSCI, 2017, p.151-152).

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022