

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 53

Ano 20

Volume 3 – Letras e Resenhas

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

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 nº53 – vol. 3 – Letras e Resenhas – 90p. (junho – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 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
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
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	Caroline Suzan Chaves e Renan Paulo Bini – Do Tiktok para a sala de aula: estratégias de incentivo à leitura e à produção textual	04
02	César Alessandro Sagrillo Figueiredo e Maria Sueneide da Silva Colares – Literatura e resistência: a representação da mulher negra no conto <i>Duzu-querença</i> na obra <i>Olhos d'água</i> de Conceição Evaristo	11
03	Deisi Luzia Zanatta – <i>Menina bonita do laço de fita</i> : uma proposta de letramento literário para a formação de leitores na infância	18
04	Ederson Henrique de Souza Machado – Incidências cronotópicas sobre o gênero edital de seleção	27
05	Hélder Sousa Santos e Anna Luiza Leles Rocha – O discurso sobre a felicidade na rede social: remédio ou veneno?	36
06	Kamila Pires dos Reis et al – Discurso de sucesso na influência digital: o ethos discursivo em vídeos do Felipe Neto	47
07	Maeles Geisler et al – “ <i>Winnie the witch</i> ” e “ <i>Cat in the rain</i> ”: o vídeo e o <i>audiobook</i> como mídias que potencializam o ensino de língua inglesa com literatura	62
08	Sandra Pottmeier et al – Intersecções multiculturais na formação de professores da educação básica: reconhecendo e problematizando singularidades	69
09	Thiago Barbosa Soares – A semiótica do governante: a estrutura performativa de Freeza, em <i>Dragon Ball Z</i>	76
10	Bruno Carvalho Garcia de Oliveira e Carlos Angelo de Meneses Sousa – RESENHA	84
11	Gilcerlandia Pinheiro Almeida Nunes Melo – RESENHA	87

DO TIKTOK PARA A SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA E À PRODUÇÃO TEXTUAL

Caroline Suzan Chaves¹

Renan Paulo Bini²

Resumo

O mundo virtual de Lèvy (1999) se tornou real para a maioria dos brasileiros. Uma parcela deles está no Tiktok, onde há uma ativa comunidade de leitores. O ensino busca meios para aproximar-se dos jovens da leitura. Este artigo propõe traçar um elo entre as leituras obrigatórias e as leituras nas redes sociais. Para isso, foram abordadas as teorias de Koch (2006; 2015), Angelo e Menegassi (2020), Bakhtin (2003), Ribeiro (2020) e Carpenter *et al.* (2024). Também foram analisados qualitativamente vídeos gerados por leitores. Por fim, elaborou-se uma proposta de atividade conectando a Internet com a sala de aula.

Palavras-Chave: Leitura no Ensino Médio; Incentivo à leitura; Produção Textual.

Abstract

The virtual world of Lèvy (1999) became real for most Brazilians. Some of them are on Tiktok, where there is an active community of readers. Education is seeking ways to engage students in reading. This article aims to build a bridge between classroom readings and social media readings. For this purpose, the theories of Koch (2006; 2015), Angelo and Menegassi (2020), Bakhtin (2003), Ribeiro (2020) and Carpenter *et al.* (2024) were addressed. We also analyzed qualitatively videos created by readers. Lastly, a proposal for an activity linking the Internet with the classroom was developed.

Keywords: High school reading; Promoting reading; Writing.

Introdução

É impossível pensar em um mundo pós-pandêmico sem interações virtuais. As redes sociais se tornaram o meio principal de comunicação em nossa sociedade. Redes sociais, como o Tiktok, apresentam comunidades ativas de leitores. Em contrapartida, a escola busca meios inovadores para o incentivo da leitura. Pensando nisso, este artigo pretende abordar sobre o ensino de leitura crítica e formação de opinião em sala de aula, utilizando discussões levantadas em perfis de TikTok com foco no incentivo à leitura.

O objetivo deste artigo é traçar uma ponte entre a sala de aula e as redes sociais para incentivar os professores no uso dos conteúdos gerados nessas plataformas como meio de elaboração de exercícios introdutórios de leitura crítica e interpretação com alunos do Ensino Médio.

Dessa forma, propõe-se a análise qualitativa de vídeos publicados no TikTok e uma reflexão sobre a importância de exercícios interpretativos, correlacionando-os com leituras de interesse dos adolescentes. Assim como uma leitura sobre a Cibercultura (Lèvy, 1999), e outros teóricos: Ingedore Villaça Koch (2006;2015), Mikhail Bakhtin (2003), Cristiane Angelo e Renilson Menegassi (2020), Ana Elisa Ribeiro (2020) e Jeffrey P. Carpenter *et al.* (2024).

¹ Graduada em Design de Moda. Graduanda do Curso de Letras pela Unioeste.

² Doutor em Letras. Professor da Graduação e da Pós-graduação da Unioeste.

A partir dos levantamentos teóricos feitos, foi elaborada uma atividade relacionando os tópicos acima citados, com foco na leitura, na produção de um comentário crítico e na discussão sobre o tema.

Na era virtual: a cibercultura

Em 1999, os alunos presentes hoje na sala de aula no ensino fundamental e médio nem tinham nascido. Mas Pierre Lèvy, filósofo e sociólogo francês, nascido em 1965, já previa os avanços da tecnologia e seus impactos sociais e culturais.

A rede social não é mais apenas um conceito, mas sim uma realidade presente para mais da metade dos brasileiros. Segundo a Comscore, empresa dos Estados Unidos, o Brasil ficou em terceiro lugar no número de usuários de redes sociais. Os dados, apresentados pela revista Forbes em março de 2023, levantou que o número de usuários conectados chega a 131,5 milhões.

A construção do mundo virtual teve um aceleração significativo no período pandêmico e forçou alunos e instituições a voltarem sua atenção para a Internet como ferramenta de estudo. Com isso, pode-se comprovar alguns conceitos apresentados por Lèvy em seu livro *Cibercultura* (1999). Dentre eles, o surgimento de uma interação cultural que ultrapassa limites geográficos e que reúnem pessoas com interesses parecidos. O filósofo escreve:

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (Lèvy, 1999, p.127).

Sendo assim, consideramos que as redes sociais são plataformas de convívio que fazem parte do cotidiano de grande parte dos jovens e que há infinitas possibilidades para seu uso.

#Booktok: uma comunidade que aproxima os jovens dos livros

Entre as redes sociais com maior destaque na atualidade, o Tiktok possui uma grande parcela dos usuários brasileiros. Segundo um ranqueamento feito pelo *DataReportal* e apresentado pela revista Exame em abril de 2023, o Brasil tem 82,2 milhões de usuários com 18 anos ou mais. O aplicativo permite o cadastro de usuários a partir de 13 anos de idade, porém não divulga dados referentes ao público menor de 18 anos.

O Tiktok configura-se como um aplicativo de vídeos curtos, com duração de 15 segundos e que podem chegar até dez minutos. A plataforma possibilita que os usuários criem, compartilhem, assistam e interajam com esses vídeos. Além disso, é possível utilizar a própria plataforma para a edição dos vídeos, com inúmeros sons, efeitos e filtros. Os usuários podem interagir clicando no botão de curtir, ou fazer comentários de texto, *emojis* ou, até mesmo, outros vídeos (Carpenter *et al.*, 2024).

Os vídeos circulam na plataforma por meio de *tags*, ou seja, palavras-chave que direcionam os conteúdos conforme a preferência do usuário. Esses vídeos são disponibilizados no *feed* “Para você” e se correlacionam com outros iguais. Por conta disso, a interação entre os usuários é limitada ao conteúdo consumido e as discussões que ocasionalmente acontecem na seção de comentários (Carpenter *et al.*, 2024).

Apesar disso, o Tiktok pode ser considerado uma rede social por pautar trazer ferramentas de interatividade e para Lèvy (1999), o espectador nunca é passivo. Mesmo que não haja interação com o que se vê, sempre haverá uma transformação do receptor (p. 79). O filósofo ressalta, “Mesmo

sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras [...]” (Lèvy, 1999, p. 79).

Entre as *tags*, ou como chamaremos neste artigo, as comunidades, encontra-se uma presença grande de usuários-leitores. A comunidade denominada de *booktok*, que podemos traduzir ou definir como Tiktok do Livro, é uma comunidade ativa de leitura e produção de resenhas e comentários críticos, assim como discussões entre leitores sobre os livros famosos do momento, de produção independente nacional ou *best-sellers* internacionais, mas também, os clássicos brasileiros presentes no currículo escolar do Ensino Médio.

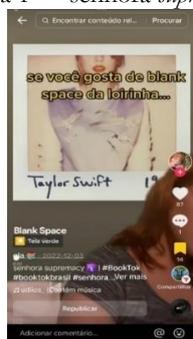
A comunidade leitora do Tiktok tem demonstrado um impacto social positivo no incentivo à leitura no público adolescente da plataforma. Isso se deu por consequência do período pandêmico, quando os adolescentes em isolamento se voltaram para atividades individuais como os jogos eletrônicos e a leitura. Segundo pesquisa apresentada pela CNN Brasil, esse fenômeno acompanha uma tendência levantada em pesquisa pela *Nielsen BookScan*. A pesquisa demonstrou que, entre janeiro e setembro de 2021, foram vendidos 36 milhões de exemplares de livros, um aumento de 39% em comparação ao mesmo período de 2020 (Frazão, 2022).

Contudo, as leituras propostas pela comunidade tendem a se repetir entre os criadores de conteúdos na plataforma, funcionando como um grande clube do livro, reforçando a ideia levantada por uma interação entre os usuários sem barreiras geográficas. Apesar de que esta repetição das leituras possa restringir o repertório literário e crítico dos leitores em formação, evidencia-se que o impacto da comunidade no Tiktok é inegável.

Incentivo à leitura e interação em classe de aula

Se, em sala de aula, o professor pode encontrar uma certa resistência dos adolescentes com relação à leitura de clássicos, as comunidades do Tiktok buscam novos formatos de apresentação das obras presentes nas listas dos vestibulares. Não somente os criadores de conteúdos da plataforma buscam indicar os livros obrigatórios, como também apresentá-los como obras tão interessantes quanto os *best-sellers*, criando até um comparativo com músicas da atualidade. A exemplo de uma criadora de conteúdo³ que compara a letra de *Blank Space* (2014), da cantora americana Taylor Swift, com o enredo da obra de José de Alencar, *Senhora*, publicada em 1875, em um vídeo publicado no TIKTOK em 2022 (Figura 1). No vídeo, percebemos que a produção de um enunciado curto tem um impacto relevante para o incentivo dos fãs da cantora para a leitura de um clássico brasileiro.

Figura 1 – “senhora *supremacy*”



Fonte: Reprodução/Tiktok (2022)

Figura 2 – VÍDEO RESPOSTA



Fonte: Representação TIKTOK/@cacilianogueira (2022)

³ Vídeo publicado por @giawoolf. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@giawoolf/video/7173081208421633285>
Acesso em: 03 maio 2023.

Na Figura 1, o vídeo contendo apenas 12 segundos, intitulado “senhora *supremay*”, a criadora de conteúdo apresenta a capa do álbum da cantora Taylor Swift, enquanto toca ao fundo a música escolhida para a comparação com o clássico, uma frase escrita completa e enunciado: “Se você gosta de *Blank Space* da loirinha...”. Na segunda parte do vídeo, ela apresenta a capa de *Senhora*, e complementa a frase: “Você provavelmente vai gostar de ler ‘Senhora’ do José de Alencar.” Fica clara as intenções e a comunicação direta, como uma chamada aos fãs da cantora para a leitura.

Entre os diversos formatos de apresentação de livros para a audiência, os produtores de conteúdo do Tiktok também criam listas e escrevem roteiros de resenhas e comentários críticos das obras lidas. Como, por exemplo, outro vídeo que apresenta a mesma obra de José de Alencar em forma de resenha (Figura 2). No vídeo apresentado pela professora de literatura Cacilia Nogueira⁴ em seu perfil, ela faz uma apresentação resumida do enredo e finaliza com um breve comentário sobre o autor e o contexto histórico de produção da obra (Tiktok, 2022).

O vídeo da professora (Figura 2) caracteriza-se por ser uma resposta a um pedido de um de seus seguidores. Diferentemente do vídeo apresentado anteriormente, este é um pouco mais longo, com dois minutos. A professora apresenta o enredo da obra, deixando em aberto o final, em um formato de resenha/sinopse, onde fala também sobre o autor e a obra de maneira resumida, com comentários críticos.

É interessante também analisar que sempre há interações com os vídeos apresentados, ou seja, retomando os pensamentos de Lèvy (1999), mencionados no item 1 deste artigo, podemos reafirmar que há a interação tanto entre leitor-expectador e produtor de conteúdo, quanto o produtor de conteúdo com a obra. Percebemos assim que o espectador que ainda não leu o texto, pode estar mais predisposto a ler a obra para criar uma opinião sobre o texto na intenção de participar da discussão.

Para Bakthin (2003), os gêneros discursivos partem de uma base dialógica. O teórico defende que a produção de enunciados sempre tem um elo direto com outros enunciados. Portanto, a leitura, enquanto gênero literário, também produzirá um novo enunciado. Dessa forma, podemos analisar a produção de conteúdo no *#booktok* como uma produção de enunciados que dialogam com os textos lidos, e, logo também, se comunica com a audiência ativa na plataforma. Como escrevem Silva e Fernandes (2020):

A clientela atual da escola é composta por indivíduos imersos em um mundo digital, rodeados por meios de comunicação instantâneos. Este novo cenário exige da escola, cada vez mais, uma postura inovadora que vise despertar os alunos para a leitura (Silva; Fernandes, 2020, p. 3).

Portanto, enxergar o Tiktok muito além de uma rede social, é compreender as novas plataformas como ferramentas para aproximar o aluno da grade curricular.

Utilizando o Tiktok como ferramenta em sala de aula

A grade curricular brasileira de ensino da Língua Portuguesa que contempla a leitura é a base da educação da língua. Encontra-se na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018) uma estrutura baseada na decodificação, sendo que os principais objetivos, de maneira resumida, são: a compreensão e domínio da grafia das palavras, o reconhecimento das palavras (saber ler) e a fluência da leitura. Angelo e Menegassi (2020) reforçam que esse processo de aprendizagem da leitura,

⁴ Vídeo publicado por Cacilia Nogueira. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@cacilianogueira/video/7057548472014081286> Acesso em: 03 maio 2023.

seguindo a corrente da linguística estruturalista, acaba por gerar atividades voltadas apenas para as estruturas gramaticais e exercícios de localização, deixando de lado uma leitura que vai além das frases. Angelo e Menegassi (2020) ainda ressaltam que, diante dos resultados obtidos nos Testes Nacionais aplicados para avaliação do desempenho dos alunos, enquanto na questão da leitura como interpretação e desenvolvimento crítico comprova-se que o ensino ainda é defasado, “pois os alunos decodificam, mas não sabem contar o que leram” (Angelo; Menegassi, 2020, p. 32). Apesar da observação feita pelos pesquisadores, a importância da decodificação não é descartada, pois é a base para uma leitura mais elevada.

Dentre as correntes de conceitos linguísticos de leitura, destaca-se as contribuições de Koch (2015) com o conceito da Linguística Textual, a qual aborda a perspectiva cognitivista, ao levar em consideração não a “decodificação” do texto, mas a “construção de sentidos” e aos aspectos da memória e conhecimento empírico do aluno. Além disso, esse conceito trata também da interação social entre aluno-texto. Em seu livro, *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*, Koch e Elias (2006) evidenciam a interatividade que deve ser levada em consideração entre os conhecimentos do aluno sobre a materialidade linguística do texto.

Esse aspecto interacionista da leitura é reforçado pelas palavras de Angelo e Menegassi (2020):

O ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto as informações da página impressa, a implicar em reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, está na interação de ambos (Angelo; Menegassi, 2020, p. 43).

A leitura enquanto interação como escrito pelos pesquisadores acima dialoga com outra corrente comumente presente nas salas de aula, a corrente discursiva e dialógica desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. A BNCC fundamenta-se “na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 65). Como Angelo e Menegassi (2020) elucidam, os exercícios de contextualização ampliam a perspectiva da leitura e o entendimento do aluno sobre o texto lido. Nessa dimensão, as atividades de leitura complementam e tornam a atividade mais contemplativa e de caráter crítico.

O texto na multimodalidade das redes sociais

Para Kress e Van Leeuwen (2001), estudar diferentes mídias separadamente deixou de ser relevante, pois há muito tempo deixou-se de produzir mono-modais, abrindo espaço para as produções em que a multimodalidade acontece com frequência em todos os meios. Como os autores escrevem, “os gêneros escritos mais elevados (romances, textos acadêmicos, documentos oficiais, reportagens, etc) não possuíam ilustrações e consistiam em densas páginas graficamente uniformes”⁵ (Kress; Van Leeuwen, 2011, p. 1)

Em um contexto atual, em que as redes sociais utilizam gêneros discursivos/textuais, de fala, de imagem, sons etc., como Ribeiro (2020) escreve, “parece fundamental considerar que toda leitura é multimodal” (Ribeiro, 2020, p. 274). A autora ainda reforça:

⁵ “Los géneros de escritura más altamente valorados (novelas literarias, tratados académicos, documentos oficiales y reportes, etc.) no tenían ilustraciones y tenían densas páginas gráficamente uniformes” (Kress; Van Leeuwen, 2011 p.1, tradução nossa).

Dizer que toda leitura e que todo texto é multimodal são duas assertivas que funcionam como pressupostos bases para nossa entrada na teoria e na prática da leitura de textos multimodais, em especial quando sistematizamos e ensinamos, em sala de aula (Ribeiro, 2020, p. 274).

Podemos compreender o argumento da autora como um meio de atualizar cada vez mais as atividades de leitura em sala de aula. Como visto no item 2 deste artigo, as produções de conteúdos para o Tíktok se baseiam em uma leitura, também essa, diferentemente das leituras dos livros, requerem uma produção multimodal, de maneira a relacionar música, texto (a legenda) e imagens para formar um enunciado. No segundo vídeo analisado neste artigo, também percebe-se no enunciado da professora Cacília, um preparo prévio que parte de um gênero textual: a resenha, utilizado para a roteirização do seu vídeo.

Para Kress e Van Leeuwen (2001), “A tecnologia digital torna possível que uma pessoa administre os modos e implemente uma produção multimodal sozinha” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 47). Portanto, fica claro que relacionar as mídias sociais no contexto de leitura e produção textual se tornam cada dia uma coisa só.

O Tíktok como ferramenta em uma aula de literatura

Inserir o Tíktok em um contexto de sala de aula é enxergar o texto e a produção textual em seu caráter multimodal, mas antes que isso, também pode ser um elo para trazer a atenção dos alunos para as leituras obrigatórias. Neste último item, propôs-se unir os conceitos trazidos neste artigo como forma de refletir um exercício que conecte os dois mundos dos jovens em uma ponte.

Esta proposta contextualiza os alunos conforme as condições de produção. Assim, podemos utilizar o mesmo livro citado na página 4 deste artigo, *Senhora* de José de Alencar. Em seguida, sugere-se que seja apresentado um vídeo de uma criadora de conteúdo, neste caso, a proposta é utilizar o vídeo comparativo de @giowoof e a abertura de discussão em sala será sobre a música e o livro a ser lido.

Como atividade posterior à discussão inicial, e após a leitura da obra, propomos uma aula apresentando os três gêneros textuais comumente presentes no #booktook: o resumo, a resenha e o comentário crítico, e o vídeo da professora Cacília Rodrigues, para uma leitura multimodal de localização do gênero utilizado pela referida. Como justificativa, é preciso salientar aos alunos que, até mesmo nas redes sociais, tanto a leitura e a produção textual são fundamentais. Esta proposta de atividade pode ser orientada como individual ou em grupo, com apresentação para o restante da turma, para uma discussão ampla e um incentivo a interação entre leitores.

Considerações finais

A escola é um ambiente de formação, portanto deve-se considerar o contexto social e as condições de produção atuais. Em um mundo cada vez mais virtual e multimodal, os gêneros de escrita/fala se mesclam e cabe aos professores a formação de leitores-críticos para integrar as plataformas digitais como cidadãos. O incentivo à leitura, outro grande desafio, também pode ser reforçado quando o posicionamento da escola busca incluir, e não ignorar o mundo virtual.

Criar um ambiente conectado é, também, transformar a sala de aula e a educação mais atrativa para o público que a frequenta, ou seja, os adolescentes. O incentivo à leitura partindo do tema redes sociais pode ser uma maneira de entender o mundo virtual como um local para se aprender e interagir com o mundo real. Enquanto papel formador, a escola sempre haverá de ser um ambiente condizente com a realidade atual, ao passo que possa incluir todos nos avanços sociais-tecnológicos.

Em síntese, enxergar as redes sociais, sobre tudo o *#booktok* pela ótica de um ambiente incentivador e um exemplo para motivar os alunos a se interessarem pela leitura e produção textual é criar uma ponte entre o ensino e o mundo lá fora, dando aos alunos autonomia para criações, tornando-os cidadãos-virtuais atuantes.

Referências

- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. CONCEITOS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine Fuza (orgs.) **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 14-84.
- BAKTHIM, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do Russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 07 maio 2023.
- CARPENTER, Jeffrey P.; MORRISON, Scott A.; SHELTON, Cathryn C.; CLARK, Nyree; PATEL, Sonal; TOMA-HARROLD, Dani. How and why educators use TikTok: Come for the fun, stay for the learning? **Teaching and Teacher Education**, Vol. 142, Feb 2024, 104530. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104530>. Acesso em: 26 abril 2024.
- EXAME. Ranking mostra quantos brasileiros estão no TikTok em 2023. **Exame**. 8 abril 2023. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/ranking-mostra-quantos-brasileiros-estao-no-tiktok-em-2023/>. Acesso em: 22 abril 2023.
- FRANZÃO, Luana. O TikTok se tornou um dos maiores incentivadores à leitura entre os jovens; entenda. **CNN Brasil**. São Paulo, 15 jul. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/o-tiktok-se-tornou-um-dos-maiores-incentivadores-a-leitura-entre-os-jovens-entenda/>. Acesso em: 22 abril 2023.
- KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KRESS, Gunther & van; LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication**. Introdução. Londres: Arnold, 2001. Tradução para o espanhol por Laura H. Molina: UNLP, 2011.
- LÉVY, P. **CIBERCULTURA**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- PACETE, Luiz Gustavo. Brasil é o terceiro maior consumidor de redes sociais em todo o mundo. **Forbes**. 2 março 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/>. Acesso em: 15 abril 2023.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e Leitura: como ver e desver textos. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine Fuza (Orgs.) **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- RODRIGUES, Cacília. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (02:09 min). Publicado no Tiktok. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@cacilianogueira/video/7057548472014081286>. Acesso em: 03 maio 2023.
- SILVA, K. de L.; FERNANDES, J. C. da C. Metodologias Ativas e o Lúdico: possibilidades de práticas de leitura em salas de aula. **Research, Society and Development**, 9(7). 2020.
- VÍDEO “Senhora supremacy”, produzido por @giawoolf, 2022. 1 vídeo (12 seg). Publicado no Tiktok. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@giawoolf/video/7173081208421633285>. Acesso em: 03 maio 2023.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

LITERATURA E RESISTÊNCIA: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO CONTO DUZU-QUERENÇA NA OBRA OLHOS D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

César Alessandro Sagrillo Figueiredo⁶
Maria Sueneide da Silva Colares⁷

Resumo

O presente artigo traz a reflexão acerca das experiências vivenciadas e das resistências emanadas pelas vozes das mulheres negras. Nessa perspectiva, possuímos como objetivo principal examinar a representação da mulher negra através das escrituras no conto Duzu-Querença em *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo. No tocante à metodologia, tratar-se-á de uma pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica e análise das obras da autora. Como resultado da pesquisa, constatamos que Evaristo toma lugar de fala por meio da personagem Duzu, representando milhares de mulheres negras e dando-lhes visibilidade coletiva.

Palavras-chave: literatura de testemunho; resistência; Conceição Evaristo.

Abstract

This article reflects on the experiences and resistance emanated by the voices of black women. From this perspective, our main objective is to examine the representation of black women through writing in the short story Duzu-Querença em *Olhos D'água*, by Conceição Evaristo. Regarding the methodology, it will be a qualitative research through bibliographical review and analysis of the author's works. As a result of the research, we found that Evaristo speaks through the character Duzu, representing thousands of black women and giving them collective visibility.

Keywords: testimonial literature; resistance; Conceição Evaristo.

Introdução

A trajetória de lutas e de resistência das mulheres negras no Brasil deitam as suas raízes em tempos longevos. Porém, a literatura afro-brasileira só veio despontar para esse aporte com vigor a partir de meados do século XX, conforme podemos constatar na escrita testemunhal de autoras negras que vieram denunciar as agruras do racismo e do vivido pelo gênero feminino, assim como evidenciando outros cenários em que sofrem a discriminação, a pobreza desumana, a baixa escolaridade, os subempregos e as violações dos direitos humanos. Nesse contexto, a obra *Olhos D'água* de Conceição Evaristo (2015) torna-se paradigmática e representa as vozes das mulheres negras, outrora silenciadas, sendo as suas personagens envergadas pelas mães, filhas, avós, amantes, entre outras figuras. Ou seja, são perfis femininos que revelam um passado de opressão e que, infelizmente, continuam inertes transcendendo até os dias atuais em face do racismo estrutural da sociedade brasileira (Almeida, 2019). De acordo com Grada Kilomba (2019), há um racismo cotidiano

⁶Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudo em Literatura, Política e Ensino (GELIPE). Desenvolve pesquisas sobre Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição, Literatura de Testemunho. Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura – PPGLIT/UFNT e no Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais – PPGDire/UFNT. E-mail: cesarpolitika@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6011-9527>

⁷Mestranda cursando Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Araguaína-TO. Desenvolve pesquisa sobre Educação inclusiva, violência contra mulheres, Guerrilha do Araguaia, Literatura de Testemunho. Docente efetiva do Município de Araguaína-TO. E-mail: sueneideestudopesquisa@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0004-4141-9606>.

arraigado com acúmulos de eventos violentos, revelados nas memórias coletivas dos traumas de uma época colonial.

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que “poderia ter acontecido uma ou duas vezes” – mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (Kilomba, 2019, p. 78).

Nesse cenário em constante conflito, as produções de escritoras negras vêm adquirindo seu espaço e assumindo um papel importante na literatura, tornando-se por meio da escrita o espaço legítimo para reelaborarem as suas experiências de vidas e revelarem um trauma coletivo histórico em face do racismo brasileiro. Diante deste contexto evidenciado, possuímos como objetivo principal do artigo examinar a representação da mulher negra através do conto Duzu-Querença em *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo. Para tanto, trazemos discussões sobre o conceito de escrevivência da autora, a partir da escrita literária na obra *Olhos D'Água* e tomando por base a fundamentação da própria autora na construção das personagens.

Na perspectiva de delinear a representação da mulher negra no conto, através da personagem Duzu, dividiremos nosso artigo nos seguintes momentos: 1) o estudo da biografia de vida da autora e o seu próprio conceito de escrevivência, que de modo primoroso é alinhado entre a sua história e a narrativa de suas obras; e, 2) a análise da representação da mulher negra no conto Duzu-Querença na obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo. Diante desta perspectiva, metodologicamente este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa buscando a análise da mulher negra perfilada na obra, sendo ancorado o estudo com a revisão bibliográfica acerca do tema a fim de alcançar o objetivo proposto.

Trajetória de vida e obras literárias de Conceição Evaristo

A escritora Maria da Conceição Evaristo de Brito⁸, nasceu no dia vinte e nove de novembro de 1946, numa favela da zona sul de Belo Horizonte. De família humilde, filha de Dona Joana, que foi uma lavadeira e passadeira de roupas, mas mesmo com a pobreza imposta estimulou a filha a estudar. Mãe de outros oito filhos para criar, sua mãe permitiu que Evaristo, uma menina com sete anos de idade, fosse morar na casa de um casal de tios. Ao terminar o curso Primário, Evaristo fez o curso Ginásial cheio de interrupções e, a partir dos seus 17 anos, viveu intensamente as discussões relativas à realidade social brasileira, momento em que participou do movimento da Juventude Operária Católica (JOC).

Em 1971, Conceição Evaristo concluiu o Curso Normal pelo Instituto de Educação de Minas Gerais. Nesse período, tinha sido muito difícil para sua família e outras que estavam sofrendo por causa do plano de desfavelamento. A família morava na extinta favela do Pindura, mas foram removidos da região centro-sul para a periferia da cidade, longe do centro de Belo Horizonte. As coisas complicaram, não tinham nada e a pobreza se tornaria maior. No ano de 1973, com ajuda dos amigos, Conceição Evaristo mudou-se para o Rio de Janeiro, antigo Estado da Guanabara, neste mesmo ano, já com 25 anos, passou no concurso público para o magistério e foi dar aula para o primário.

De acordo com o delineado acerca da autora, as suas obras estão inclusas com maestria na literatura contemporânea e são caracterizadas pela temática voltada ao protagonismo feminino negro, sobretudo pela forma de denunciar a discriminação racial. A partir dessa temática, consagra-se como

⁸ Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. Conceição Evaristo. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 23 de agosto de 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>> Acesso em 30 de abril de 2024.

escritora, romancista e contista, tendo seus textos estudados em universidades brasileiras e no exterior. Na década de 1980, entrou em contato com o grupo “Quilombhoje”, sendo participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país. Estreou na literatura em 1990, passando a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*.

No Rio de Janeiro, continuou seus estudos, cursou Letras pela UFRJ e foi professora da rede pública de ensino da capital fluminense. Tornou-se Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996). Depois cursou doutorado na Universidade Federal Fluminense, em Literatura Comparada com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011). No ano de 2014, Conceição Evaristo publicou a obra *Olhos D'água*, livro finalista que lhe deu o Prêmio Jabuti na categoria Contos e Crônicas. A obra apresenta narrativas que relatam as vivências sem sua maioria das mulheres negras, a partir da escrevivência criada pela autora:

Fundamental como elemento estruturador da literatura da autora é a escrevivência, termo que ela mesmo cunhou e tem discutido em várias ocasiões. Segundo Evaristo, escrevivências designa uma escrita originada das vivências, das experiências de vida dela mesma e de outros, pessoas que ela encontra e observa em seus cotidianos silenciosos (silenciados) e invisíveis (invisibilizados). Essa escrita origina-se também das memórias que a escritora guarda da infância e juventude, tendo ela ser criado em um espaço de exclusão e pobreza, mas marcado por mulheres fortes e decididas: “Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor e a esperança da escrita” (Pinto-Bailey, 2021, p. 12).

De acordo Pinto-Bailey (2021), Evaristo reafirma a importância do potencial transformador por meio da escrita de autoria feminina negra, portanto, cunhando a expressão escrevivência. Essa escrita nasceu mobilizando a memória da própria autora e as suas vivências do Eu-mulher-negra, bem como de sua experiência de vida e de outras mulheres. Ou seja, o termo escrevivência não é apenas escrita de si, porque está se esgotaria no próprio sujeito que escreve, logo, podemos dizer que o conceito de Evaristo carrega a vivência da coletividade negra como a marca de um testemunho e de um trauma vivido, sendo descortinada pela sua escrita de modo a cobrar reparações e justiça.

Análise do conto Duzu-Querença da obra *Olhos D'água* de Conceição Evaristo

Na obra *Olhos D'água*, Evaristo escreveu uma coleção de quinze contos, dentre eles nove falam de mulheres, dos quais o presente artigo faz um recorte com seu objeto de estudo a partir do terceiro conto denominado Duzu-Querença. Conforme já explicitado, os contos são estruturados por esse elemento fundamental que caracteriza a literatura de Evaristo a partir de seu conceito denominado escrevivência. Nesse recorte, Evaristo deixa claro o aporte testemunhal na sua lavra, sendo evidenciado as suas memórias da infância e da juventude – momento quem viveu a exclusão e a pobreza extrema, portanto, a autora resolveu de forma magistral narrar sobre mulheres negras invisibilizadas, que assim como ela, imprimiram a resistência como forma de (sobre)viver.

No conto Duzu-Querença, Evaristo traz em seu título um nome composto representando as duas personagens: a protagonista, Duzu em sua velhice e sua neta Querença, uma adolescente de treze anos. O enredo do conto inicia-se apresentando uma mulher mendiga Duzu, já na fase final da sua velhice, abandonada pela vida e com todos os dramas vividos da sua infeliz trajetória. Como moradora de rua, sua triste rotina cotidiana é ingerir os despojos de comida no fundo de uma lata, lambendo os dedos gordurosos e retirando os restos de arroz que ficara preso debaixo das unhas sujas. Como podemos analisar, Evaristo escreveu um cenário marcado pela presença do real e do desumano, como segue o primeiro parágrafo do conto:

Duzu lambeu os dedos gordurosos de comida, aproveitando os últimos bagos de arroz que tinham ficado presos debaixo de suas unhas sujas. Um homem passou e olhou para a mendiga, com uma expressão de asco. Ela lhe devolveu com um olhar de zombaria. O homem apressou o passo, temendo que ela se levantasse e viesse lhe atrapalhar o caminho (Evaristo, 2015, p. 31).

Conforme excerto, apresenta uma cena marcada pela denúncia de teor testemunhal (Selligmann-Silva, 2010), em que o realismo do vivido e a ficção se mesclam na personagem Duzu, demonstrando, pois, uma situação de vulnerabilidade social e submetendo a protagonista ao total abandono da sociedade. Nesse trecho, de modo muito contundente, também a autora representa a situação vulnerável que vivem milhares de mulheres em situações desumanas e expostas a repugnância do olhar das pessoas que passam por elas, infelizmente, sendo imagens do cotidiano banalizadas aos demais transeuntes.

Conceição Evaristo ao descrever a trajetória da protagonista, por meio da sua escrevivência, criou um narrador onisciente e onipresente para trabalhar com tempo psicológico, com vistas a ativar as lembranças da infância da personagem. Conforme segue Evaristo (2015) descrevendo a infância da personagem: “Quando Duzu chegou pela primeira vez à cidade, ela era menina, bem pequena. Viera de uma viagem de trem, dias e dias. Atravessara terras e rios. (p. 32)”. Contudo, os sonhos da menina tornar-se-iam um pesadelo, pois segundo a narrativa, a mulher que lhe prometera emprego e estudo na cidade grande, na verdade, era a dona de uma casa de prostituição. Assim sendo, ainda menina e por necessidade do destino, Duzu começou a ver as cenas das mulheres se prostituindo e submeteu-se a seguir aquele tipo vida.

Duzu ficou na casa da tal senhora durante muitos anos. Era uma casa grande de muitos quartos. Nos quartos moravam mulheres que Duzu achava bonitas. Gostava de ficar olhando para o rosto delas. Elas passavam muitas coisas no rosto e na boca. Ficavam mais bonitas ainda. Duzu trabalhava muito, ajudava na lavagem e na passagem da roupa. Era ela também quem fazia a limpeza dos quartos. A senhora tinha explicado a Duzu que batesse nas portas sempre. Batesse forte e esperasse o pode entrar. Um dia esqueceu e foi entrando. A moça do quarto estava dormindo. Em cima dela dormia um homem. Duzu ficou confusa: por que aquele homem dormia em cima da moça? Saiu devagar, mas antes ficou olhando um pouco dos dois. Estava engraçado. Estava bonito. Estava bom de olhar. Então resolveu que nem sempre ia esperar o pode entrar. Algumas vezes ia entrar-entrando (Evaristo, 2015, p. 32 e 33).

Observamos que de início a personagem, ao rememorar a sua infância, prestava um tipo de serviço análogo ao que atualmente denominamos de trabalho escravo, sendo submetida de forma desumana nas lidas domésticas inapropriadas a sua idade e sem direitos legais trabalhistas. Justamente por isso, vivendo longe da sua família, por conseguinte, viu os seus sonhos de menina ingênua do interior serem desfeitos e, por infortúnio, sua única opção de vida era aquela de submissão. Conforme explicitado na citação, o trabalho da personagem era sempre assujeitado aos trabalhos da casa, logo, podemos enfatizar a posição subalterna feminina como uma sentença ao infortúnio da protagonista, tendo que realizar serviços domésticos ainda como marca da herança funesta do passado escravista (Davis, 2016).

Posteriormente, a sua patroa um dia descobriu que Duzu havia lhe traído a confiança, uma vez que usou a cama e o quarto para outros fins, ganhando o dinheiro sozinha, ficou brava com ela. Como consequência, Duzu escolheu se prostituir, pois lhe rendia mais dinheiro do que ser uma empregada doméstica (Evaristo, 2015, p. 34), legando, por conseguinte, essa triste sina para o desenrolar da sua vida. A partir da inserção no mundo da prostituição, Duzu traz a representação da mulher negra exposta às mais diversas crueldades, sendo rememorados nas suas lembranças e marcadas pelas agruras de suas vivências em ambientes de prostíbulos. O leitor é tocado com as fortes torturas, a violências e até mortes relatadas na narrativa: “Duzu, acostumou-se aos gritos das mulheres

apanhando dos homens, ao sangue das mulheres assassinadas. Acostumou-se às pancadas dos cafetões, aos mandos e desmandos das cafetinas. Habitou-se à morte como uma forma de vida” (Evaristo, 2015, p. 34).

Os termos, “cafetões” e “cafetinas” se referem respectivamente aos proprietários e proprietárias de casa de prostituição, dos quais suas relações com as mulheres que se prostituíam eram abusadas e baseadas nas pancadas, aos mandos e desmando pressupondo que a personagem Duzu sofreu violências físicas e, obviamente, também violência psicológica. Neste contexto, eram ambiente onde essas mulheres recebiam um tratamento de objetificação de consumo e desejo dos homens, sendo que a violência se faz ainda mais presente e contundente para a mulher negra por razões históricas do passado escravista.

A cultura hegemônica retrata as mulheres como objetos de consumo e desejo dos homens, desconsiderando seu papel enquanto sujeitas com disposições e vontades próprias. Nesse lugar de objetificação, há um ideário de mulher que é mais valorizado – branca, magra, com os cabelos lisos. Esse padrão expressa o profundo racismo persistente em nossa sociedade (Collins, 2015, p. 76).

Retomando o conto de Evaristo, informa-nos que “os filhos de Duzu foram muitos. Nove. Estavam todos espalhados pelos morros, pelas zonas e pela cidade. Todos os filhos tiveram filhos. Nunca menos de dois” (Evaristo, 2015, p. 34). Dentre os seus netos, destacava-se a menina Querença, que retomava sonhos e desejos de tantos outros que já tinham se perdido. Nesse jogo de revelar o passado e o presente, com os sonhos borrados e a realidade extremamente cruel, Evaristo vai tecendo e descrevendo a resistência da mulher negra através da escrivência de Duzu, onde o sofrer era proibido. De acordo com a expressão usada pelo narrador para comparar a resistência de Duzu em meio às dores e ao sofrimento “era proibido sofrer”. Mesmo imersa em dores, também evidenciava as poucas alegrias que a personagem sentia, por exemplo, quando era tempo do carnaval:

Ela gostava deste tempo. Alegrava-se tanto! Era carnaval. E já havia até imaginado a roupa para o desfile da escola. Ela viria na ala das baianas. Estava fazendo uma fantasia linda. Catava papéis brilhantes e costurava pacientemente em seu vestido esmolambado. Um companheiro mendigo havia-lhe dito que sua roupa, assim tão enfeitada de papéis recortados em forma de estrelas, mais parecia roupa de fada do que de baiana. (...) Duzu, continuava enfeitando a vida e o seu vestido. O dia do desfile chegou. Era preciso inaugurar a folia. Despertou cedo foi e voltou. Levantou voo e aterrizou. (...). Duzu deslizava em visões e sonhos por misterioso e eterno caminho... (Evaristo, 2015, p. 35-36).

Diante desse recorte, podemos reportar sobre o evento carnaval e discutir sobre a dupla imagem da mulher negra nesse momento por meio da figura da mulata e da velha senhora na ala das baianas. De acordo com Lélia Gonzales (1984), há uma violência simbólica sobre a mulher negra durante e sobretudo após o carnaval, haja vista essas rainhas da folia de momo transfiguram-se *a posteriori* no raiar do dia em empregadas domésticas, sendo novamente a representação da mucama anônima, moradora da periferia e das baixadas da vida, ou seja, o burro de carga que carrega a sua própria família e a dos outros nas costas. Essas duas versões, na triste realidade do cotidiano, segundo Gonzales, reporta à mãe-preta, a mesma que no passado executou a função de mãe dos seus filhos e dos filhos da mulher branca.

No final do conto, Evaristo escreve sobre a morte da personagem usando como figura de linguagem o brincar das asas e voo da personagem. Nas entrelinhas da leitura, as expressões e a pontuação reticências em “*aterrissou*” e “*eterno caminho...*” são espaços na escrita que fazem o leitor conjecturar sobre a morte de Duzu. Entretanto, amarra o final revelando a trajetória da menina Querença, no momento que soube da passagem fúnebre da avó Duzu.

A menina Querença tinha acabado de chegar da escola, desceu o morro recordando a história de sua família e do seu povo. Sua avó Duzu havia lhe ensinado a brincadeira das asas e do voo para umedecer seus sonhos a fim de ser tornarem vivos e reais. Naquele momento, portanto, era preciso reinventar a vida, encontrar novos caminhos, mas sua avó agora estava ali deitada na escadaria da igreja. A menina olhava para o corpo magro da avó e sua fantasia desviando seu olhar em lágrimas, para contemplar os raios do sol que refletiam nos cacos de vidros sobre o asfalto, pois se passava do meio-dia (Evaristo, 2015, p. 36-37). Evaristo descreveu o desfecho da história dando um final para a vida de Duzu, mas, ao mesmo tempo, deu continuidade à vida na herança de sua neta Querença, de onde havia esperança de que sonhos e desejos ainda poderiam vicejar.

Considerações finais

Ao discorrermos sobre a escrivência de Conceição Evaristo, palmilhamos as lutas das mulheres negras no Brasil e suas diversas formas de resistência. Nesse percurso, encontramos uma escrita de autoria negra feminina emponderada e com autoridade de fala, definitivamente, inclusa com vigor na literatura afro-brasileira e contribuindo para discussões teóricas em torno das múltiplas leituras da representação da mulher negra. No conto Duzu-Querença em *Olhos D'água*, Evaristo (2015) tomou o lugar de fala de quem tem a experiência e o domínio de uma escrita a partir de suas escrivências. Mesmo sendo um texto condensado com narrativa curta, entretanto, pelo discurso potente possui uma carga testemunhal, de certa forma, representando muitas mulheres negras nas suas diferentes fases da vida e os seus infortúnios sofridos: alienação parental na infância, trabalho escravo na adolescência, violência na vida adulta e o triste abandono na velhice.

Nas reflexões analisadas do conto, podemos ver a materialização de duas personagens: a avó Duzu e a neta Querença. Nesse cenário, a escritora criou uma narrativa testemunhal ao contar a história da Duzu, rememorando o seu passado e o triste presente – que a protagonista teima em resistir. O enredo é não-linear, conduzindo os acontecimentos em forma de *flashback*, retomando as lembranças a fim de rememorar as vivências da personagem até a última pulsão vital no seu momento de morte. De acordo com o conto estudado, assim como os demais da obra, as narrativas possuem como eixo estruturante o racismo e o preconceito, até mesmo a formação do povo brasileiro e a cultura afro-brasileira, detendo-se de modo minucioso na denúncia da pobreza, da vida na favela, da desigualdade racial e, de forma muito marcante, na representação das mulheres negras e sua resistência como uma forma para continuar viva.

Concluindo, retomando ao objetivo principal proposto, examinamos a representação da mulher negra através das escrivências no conto Duzu-Querença em *Olhos D'água*. Isso posto, identificamos no conto Duzu-Querença de Conceição Evaristo a representação da trajetória de algumas mulheres negras, sendo exemplificando a figura da avó preocupada com os netos, a dona de casa desamparada por homens que a abandonaram, a empregada doméstica sem direitos, a mendiga moradora de rua e o sonho da baiana durante carnaval que se contenta em ser rainha por apenas uma noite de ilusão. Todas essas representações foram escritas e contextualizadas por Conceição Evaristo em torno da personagem Duzu, sendo obviamente a representação de apenas uma parcela da população, mas torna-se o suficiente para denunciar os dramas vividos e relatar os traumas coletivos herdados de um país permeado pelo racismo estrutural - que se cristalizou de modo perene no Brasil (Almeida, 2019).

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Pólen, 2019.
- COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015.
- DAVIS, Angela Y. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2015.
GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf> Acesso em 30 de abril de 2024.

KILOMBA, Grada. *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BAILEY, C. F. P. Escrivência, testemunho e direitos humanos em Olhos d'água de Conceição Evaristo. *Rev. Bras. Lit. Comp.*, Porto Alegre, v. 23, n. 43, p. 8-19, mai.-ago., 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/2596-304x20212343cfpb>. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rblc/a/ztzrMxwqY49Krg6M7pqPdRp/>>. Acesso em 30 de abril de 2024.
SELIGMAN-SILVA, M. *O local do testemunho*. Revista Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3 – 20, jan. / jun. 2010.

Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/1894>>. Acesso em 30 de abril de 2024.

Site citado:

Literafro. O portal da literatura afro-brasileira. <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>> Acesso em 30 de abril de 2024.

Enviado em 30/04/2023

Avaliado em 15/06/2024

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA

Deisi Luzia Zanatta⁹

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de prática de leitura com a obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado para ser aplicada a estudantes do 1º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2009). Na fundamentação teórica foram utilizados os pressupostos de Regina Zilberman (1988), Antonio Candido (2017), Rildo Cosson (2009, 2014, 2020), Vincent Jouve (2013) e Judith. A Langer (2005). A proposta apresentada neste trabalho pode contribuir para ampliar a visão do professor ao ensinar literatura desde os primeiros anos da formação escolar e proporcionar o convívio da criança com textos literários.

Palavras-chave: Letramento literário no ensino fundamental I. Formação de leitores na infância. *Menina bonita do laço de fita*.

Abstract

The aim of this article is to present a proposal for reading practice with the book *Menina bonita do laço de fita*, by Ana Maria Machado, to be applied to students in the first year of elementary school. The methodology used was the basic sequence proposed by Rildo Cosson (2009). The theoretical foundation used the assumptions of Regina Zilberman (1988), Antonio Candido (2017), Rildo Cosson (2009, 2014, 2020), Vincent Jouve (2013) and Judith. Langer (2005). The proposal presented in this work can contribute to broadening the teacher's vision when teaching literature from the earliest years of schooling and providing the child with literary texts.

Keywords: Literary literacy in elementary school. Childhood reader training. *Pretty girl in a ribbon*.

Introdução

A literatura possui uma importância singular na formação das pessoas, principalmente durante os primeiros anos de vida escolar, etapa em que o sujeito está desenvolvendo determinadas habilidades como a alfabetização e o letramento.

Com isso, a literatura na Educação Infantil é imprescindível, pois ela viabiliza o contato com o lúdico e as situações representadas podem fazer com que o pequeno leitor compreenda melhor o mundo. Conhecer mais a fundo essas questões por meio da especialização se tornou um diferencial, pois propicia inovar as práticas de leitura literária em sala de aula.

A problemática deste estudo parte da ideia de que é nessa etapa que a criança está em constante processo de amadurecimento e de descobertas e, por isso, quanto mais cedo as crianças entrarem em contato com questões referentes à identidade, diversidades culturais, diferença de gênero, entre outros importantes temas para a formação do ser humano, logo estarão sendo preparadas para lidar com as adversidades necessárias para se tornarem adultos críticos e preparados para sua atuação em sociedade.

⁹ Graduada e especialista em Letras pela URI - Campus de Frederico Westphalen. Mestra e Doutora em Letras pela UPF.

Ao verificarmos alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) temos elementos importantes sobre a formação da criança como:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Bncc, 2017, p. 38).

O texto literário, então, pode auxiliar no desenvolvimento desses direitos, porque propicia o conhecimento com diferentes formas de linguagem e, por meio das situações apresentadas, viabiliza o contato da criança com outras culturas e com diferentes formas de pensamento. Neste sentido, a literatura precisa perpassar por todos os espaços e momentos escolares, afirmando ainda mais o seu papel essencial e necessário na educação básica.

Com isso, é necessário apresentar a literatura às crianças para que elas percebam outras realidades e novas concepções, desconstruindo pensamentos e ensinamentos que reforcem o racismo, negacionismo, entre outros. Essas questões foram muito discutidas no curso de especialização e fizeram perceber que a literatura propicia a relação entre o conteúdo dos textos e a realidade em que vivemos, fazendo uma provocação ao leitor.

Por essas razões, o livro escolhido para o desenvolvimento da proposta de letramento literário foi o *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado que traz a história de um coelho branco que se encanta por uma menina negra que usa um laço de fita no cabelo. O coelho tenta descobrir como faz para ser negro igual a menina. No final, o coelho se casa com uma coelha preta e com ela tem filhos coelhos negros.

O objetivo deste trabalho, então, é apresentar uma proposta de prática de leitura da referida obra usando os passos da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2014) com a finalidade de discutir questões referentes às diferenças étnico-raciais e constituição da identidade com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, o referencial teórico utilizado foi pautado nos aportes teóricos de Regina Zilberman (1988), Antonio Candido (2017), Rildo Cosson (2009, 2014, 2020), Vincent Jouve (2013) e Judith. A Langer (2005).

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: para além da introdução, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre o letramento literário e a formação de leitores na escola; na sequência, a proposta de prática de leitura do texto *Menina bonita do laço de fita* e, por fim, as considerações finais.

Fundamentação teórica

A relação da literatura com a educação não é recente. Ainda que a instituição escolar, tal como a conhecemos hoje, tenha se constituído de forma bastante específica a partir do século XVIII, em resposta a uma mudança no modelo de sociedade, é sabido que os sistemas de ensino no Ocidente remontam à Antiguidade Clássica e, desde lá, mais especificamente na Grécia Antiga, a literatura, que

não tinha essa denominação, já compunha o rol de saberes e experiências formativas a que eram submetidos os educandos.

De acordo com Regina Zilberman (1988) é função da escola fazer com que os estudantes se tornem leitores sendo que o texto deve ser o intermediário entre o leitor e o mundo e a experiência da leitura uma vivência em relação à realidade. A leitura, então, se torna uma atividade importante em todas as áreas do saber, pois permite que o leitor adquira novas formas de pensar, diferentes pontos de vista e alargamento dos seus horizontes de expectativa. Com isso, ao se tornar um leitor reflexivo e crítico, o sujeito estará apto a intervir politicamente na sociedade em que vive.

Neste contexto, Antonio Candido na obra *Vários escritos* defende a ideia de que o ser humano tem direito à literatura. Segundo o estudioso, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2017, p. 180).

Candido considera como literatura todas as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas em todos os níveis de uma sociedade e em todos os tipos de cultura como folclore e lendas até as produções mais complexas das grandes civilizações. O teórico ainda enfatiza que cada sociedade cria a sua própria literatura de acordo com seus impulsos, crenças, formas de pensar, normas, sentimentos com o intuito de fortalecer esses elementos nas manifestações ficcionais. Assim, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2017, p. 175).

As palavras de Antonio Candido corroboram ainda mais a tese de que a literatura deve ser trabalhada na escola, principalmente por ela ser capaz de humanizar os leitores. Com isso, ao pensarmos na literatura em sala de aula, recorremos a Vincent Jouve (2013). É ele quem imagina um interessante “percurso em três tempos” para explorar, em sala, a leitura literária. A primeira etapa parte “da relação pessoal com o texto”. Nela, cabe indagar dos alunos, por exemplo: “como estão representados os cenários, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto?” (Jouve, 2013, p. 61). A segunda etapa, por sua vez, confronta “as reações dos alunos com os dados textuais”: o “desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor apresenta”, distinguindo-se, “entre as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o texto e aquelas que não o são”. (2013, p. 61).

E, por fim, no terceiro momento, interrogam-se “as reações subjetivas dos alunos” (especialmente “quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem”). São questões de interesse: “De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por quais razões julgam certo ato positivo ou negativo etc.?” Com isso, o exercício busca mostrar, segundo Jouve, que “a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p. 62).

O percurso de Jouve (2013) vem de encontro com o que preconiza Judith Langer sobre o ensino de literatura. Conforme Langer (2005) são as representações que desenvolvemos ao explorarmos novos horizontes de possibilidades que nos permitem imaginar como é a perspectiva dos outros, em outras circunstâncias, culturas e sermos estimulados a buscar novos sentidos em nós mesmos, na nossa época e mundo. Para a estudiosa, na sala de aula em que ocorrer a construção de representação cada indivíduo irá atribuir diferentes significados para as obras que lê, sendo que o ato de compreensão literária poderá tocar os múltiplos lados da sensibilidade humana.

Ainda de acordo com Langer

As escolas permanecem sendo os lugares onde os conflitos culturais devem ser confrontados. As histórias culturais, conquistas, linguagens e direitos de todos os alunos – da humanidade – podem ser abordados de forma constante e essencial. Os objetivos finais da educação não são apenas acadêmicos, mas também sociais e pessoais. As escolas podem contribuir para o desenvolvimento de seres humanos que usam a imaginação para ganhar visão e *insight*, sensibilidade e estratégia e que podem conceber caminhos de mudar não apenas a si mesmos, mas também ao mundo. As escolas precisam abraçar uma visão ampliada de comunidade, que se baseia não no conformismo, mas na pluralidade, apoiada na diferença. (Langer, 2005, p. 210-211).

Diante do exposto, destacamos que a literatura inicia a criança no mundo da escrita e da memória por meio do desenvolvimento do hábito de leitura. Viabiliza, também, a formação do pensamento reflexivo e crítico, a capacidade de elaboração de suas próprias interpretações, bem como a participação desse sujeito como agente ativo no espaço em que vive. Sendo assim, a formação de leitores literários na infância é um processo dialógico que cuja base está na relação do sujeito com o texto e com o mundo.

A sala de aula é um espaço em que deve haver a disseminação da leitura literária para que os estudantes detentores de diferentes culturas, modos de pensar e agir possam fazer relações do conteúdo que leem com as vivências que acontecem na vida real. As práticas de leitura que devem envolver os leitores para que estes atinjam o letramento literário requerem dinâmicas para ler o texto literário considerando as particularidades que constituem tais escritos.

Sobre as práticas de letramento literário, Rildo Cosson menciona que a leitura da literatura é uma ação que deve ser desenvolvida especialmente pelo espaço escolar, enfatizando que

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23).

Cosson (2009) também ressalta que a leitura é construída a partir dos métodos que a escola apresenta e desenvolve para que ocorra a fruição da leitura literária. Assim, o estudioso enfatiza que a literatura diz ao leitor o que ele é e o incentiva a desejar e a expressar o mundo por si mesmo, porque a literatura é uma experiência a ser realizada. Ao entrar em contato com a literatura, o receptor pode ser outro, pode viver como o outro, pode ultrapassar os limites do tempo e do espaço de sua experiência e, ainda assim, continua sendo ele mesmo. Por isso, o receptor interioriza com mais intensidade as verdades apresentadas pela poesia e pela ficção.

Rildo Cosson (2009) menciona que a leitura implica troca de sentidos entre o leitor e o escritor e também com a sociedade na qual ambos se localizam, pois os sentidos resultam de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, o leitor abre uma porta entre o seu mundo e o mundo do outro e o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva. Segundo o estudioso, a literatura “é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e ao mundo em que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177).

Logo, propostas de práticas de leitura com textos literários permitem que os estudantes interajam com as situações apresentadas nas histórias, ao mesmo tempo entre si e construam saberes que podem ser compartilhados coletivamente. Uma ação interessante é a sequência básica proposta por Cosson (2009).

Este estudioso, então, explica que a sequência básica é organizada em quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação é a etapa que prepara o aluno para que ele adentre no texto, ou seja, é a parte inicial e pode ser desenvolvida de maneira lúdica incitando conhecimentos prévios com temas relacionados ao texto literário que será trabalhado. Na introdução, o autor (a) e o texto são apresentados aos leitores. A leitura é a terceira etapa em que ocorre a leitura do texto.

O (A) professor (a) deverá fazer o acompanhamento deste processo. Para Cosson (2009) o acompanhamento é nomeado de intervalos, no qual ocorre a possibilidade de avaliação da leitura, bem como a solução de alguma dificuldade relacionada à compreensão do texto, vocabulário, etc. A etapa final é a interpretação que ocorre em dois momentos: interior e exterior.

O momento interior é a decifração do texto, é o instante em que se dá o encontro do leitor com a obra e, por isso, é importante que essa união ocorra por meio do contato com o texto original, ou seja, sem intermediação por resumo, filme etc. No momento exterior, por sua vez, acontece a materialização da interpretação com “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65), ocasionando, então, o prazer de ler.

A leitura de textos literários, quando trabalhada de forma a despertar os momentos interior e exterior, amplia os horizontes de expectativa do leitor e o auxilia a compreender melhor a si mesmo e ao mundo que o cerca. Assim sendo

A literatura nos faz melhores pensadores, nos leva a ver os múltiplos lados das situações e, conseqüentemente, a expandir o escopo de nossas visões, movendo-nos na direção de sonhos e soluções que, de outra forma, poderíamos nem ter concebido. Afeta a forma como aprendemos nas situações acadêmicas, como solucionamos problemas no trabalho e em casa, e nos leva a considerar nossas ligações com os outros e o pluralismo intrínseco do sentido. Ajuda-nos a sermos mais humanos. (Langer, 2005, p. 213).

O desenvolvimento de práticas literárias na sala de aula, então, tende a contribuir para que as crianças compreendam como funciona a língua escrita, mas também serve para que desenvolvam a competência da leitura literária, agucem a imaginação e relacionem o conteúdo dos textos com a realidade que os cerca. Ao entrar em contato com o texto, o leitor adentra em outros mundos e, ao mesmo, tempo se depara com situações que podem acontecer em seu entorno. Segundo Cosson, a literatura “é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e ao mundo em que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177).

Entendemos, então, a relevância da escola como formadora de leitores, pois além de ser, muitas vezes, o único lugar que os estudantes podem ter acesso ao livro, a escola é um espaço de convivência de pessoas diferentes, cada uma com sua singularidade e cultura. Ao ofertar práticas de leitura literária, esse ambiente está contribuindo para a consolidação de sujeitos leitores que se tornarão pessoas reflexivas e críticas, cidadãos atuantes na sociedade.

A proposta de prática de leitura com a obra *Menina bonita do laço de fita*

A prática de leitura para o ensino de literatura de Língua Portuguesa foi pensada para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, com carga horária total de oito horas. Se possível, serão 4 aulas de duas horas cada, dividida em duas semanas obedecendo a estrutura da sequência básica proposta por Rildo Cosson.

O objetivo é de propiciar o contato da criança com o texto literário de literatura de Língua Portuguesa e de incentivá-la a estabelecer relações pessoais e sociais com a obra analisada. Sendo assim, o docente agirá como mediador e orientará o aluno durante a prática de leitura.

A sequência básica, ou seja, os passos para o letramento literário conforme postula Rildo Cosson justifica-se porque propicia às crianças uma experiência lúdica de leitura, oportunidade para expressar, por meio da linguagem, sentimentos, ideias e experiências; liberdade para expressar sua opinião sobre a obra literária; espaço para refletirem e discutirem assuntos como o racismo, questões referente à identidade e diferenças, a partir da personagem como elemento de representação, a chance de aprenderem e conversarem sobre outras culturas.

O texto literário escolhido foi o *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. A motivação será a etapa em que se realizará o conhecimento prévio, a fim de conhecer o posicionamento dos (as) leitores (as) em relação ao tema: cor, cabelo e relações de identidade. Para isso, será preparado um espaço com almofadas para recepcionar os alunos e orientá-los a sentarem no chão em círculo. Após isso, serão feitas as seguintes perguntas: 1. Vocês pensam que se parecem com alguém? Quem? 2. Sobre as características físicas, vocês se acham mais parecidos com quem? Pai, mãe, tio, tia, primos, primas, avôs, avós? 3. Sobre as características psicológicas aquelas ligadas à personalidade como ser mais quieto, mais extrovertido, falador (a), mais bravo (a), mais calmo (a), mais corajoso (a), você reconhece alguma desses traços em você? 4. Acha que herdou de algum familiar? Qual? O (A) professor (a) poderá relatar com quem ele (a) pensa ser parecido tanto nas características físicas, quanto nas psicológicas.

Na introdução, a escritora Ana Maria Machado poderá ser apresentada com a utilização de fantoches, mencionando que é uma escritora brasileira que escreveu muitos livros para crianças. O (A) professor (a) pode ressaltar também que Ana Maria Machado ganhou muitos prêmios literários com suas obras¹⁰.



Fonte: Google imagens

¹⁰ Distribuir a imagem da escritora para que os alunos visualizem enquanto o professor (a) fala sobre a vida e a obra de Ana Maria Machado.

Ana Maria Machado nasceu em Santa Teresa, Rio de Janeiro em 24 de dezembro de 1941. É casada com o músico Lourenço Baeta, do quarteto Boca Livre e com ele possui uma filha. Do casamento anterior com o médico Álvaro Machado, a escritora teve dois filhos, Rodrigo e Pedro.

É a sexta ocupante da Cadeira nº1 da Academia Brasileira de Letras (ABL), eleita em 24 de abril de 2003, sucedendo Evandro Lins e Silva. A escritora presidiu a ABL em 2012 e 2013.

Estudou no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e no MoMa de Nova York e, enquanto cursava Letras, participou de salões e exposições individuais e coletivas no país e no exterior. Sua formação se deu em Letras Neolatinas, em 1964, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Os estudos de pós-graduação foram realizados na UFRJ.

Lecionou na Faculdade de Letras na UFRJ (Literatura Brasileira e Teoria Literária) e na Escola de Comunicação da UFRJ, bem como na PUC-Rio (Literatura Brasileira). Em 1970 partiu para o exílio. Durante o período que esteve fora do Brasil, Ana Maria Machado atuou profissionalmente e academicamente em alguns espaços: foi jornalista na revista *Elle* em Paris e no Serviço Brasileiro da BBC de Londres e se tornou professora de Língua Portuguesa na Sorbonne. Nesse tempo, participou de um seleto grupo de estudantes na *École Pratique des Hautes Études* cujo mestre era Roland Barthes. Em tal oportunidade, concluiu sua tese de doutorado em Linguística e Semiologia sob orientação de Barthes, em Paris. O trabalho resultou no livro *Recado do Nome* (1976), sobre a obra de Guimarães Rosa.

Como jornalista atuou no *Correio da Manhã*, no *Jornal do Brasil*, no *O Globo*, e colaborou com as revistas *Realidade*, *IstoÉ* e *Veja* e com os semanários *O Pasquim*, *Opinião* e *Movimento*. Há mais de 35 anos vem desenvolvendo pesquisas na área da leitura e fomento do livro, incentivando a formação de leitores no Brasil e no exterior. Foi vice-presidente do IBBY (International Board on Books for Young People). Ana Maria Machado recebeu muitos prêmios, entre eles o João de Barro pelo livro *História Meio ao Contrário*, em 1977, Prêmios Jabuti e vários outros no país e no exterior, Prêmio Ibero-Americano de Literatura Infanto Juvenil da Fundação SM da Espanha, 2012, Prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura pelo romance *Infância*, 2013. Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) na categoria *Reconto Hors-concours*, com o livro *Histórias Russas*, 2016. Publicou mais de cem livros no Brasil, muitos deles traduzidos em cerca de vinte países¹¹.

Após a apresentação da escritora, será mencionado que a narrativa é uma história muito interessante, mas não será dito qual é o título. A partir disso, passará para a etapa da leitura. A obra será apresentada por meio da contação de história. O primeiro passo é solicitar aos alunos que fechem os olhos e imaginem como são as personagens da história enquanto a narrativa é contada. Após isso, ao abrirem os olhos, o (a) professor (a) solicita que cada um dê um título para a história contada e relate como imaginaram as personagens da narrativa. O (A) professor (a) poderá anotar as sugestões na lousa. Na sequência, dizer que o título da obra é “Menina bonita do laço de fita” e fazer uma comparação com os títulos mencionados pelas crianças. Apresentar a capa do livro e fazer a leitura das imagens deixando as crianças comentarem suas impressões em relação ao que elas imaginaram. Após isso, o mediador deverá fazer a releitura da obra, mostrando as ilustrações de cada página.

¹¹ Fonte: Adaptado de: <<https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>>. Acesso em: 02. Ago. 2022.

Para a etapa da Interpretação, o/a docente deverá solicitar que as crianças tragam fotos dos familiares com quem se acham parecidos. Solicitar que os alunos façam desenhos que os representem e representem aquele(s) familiar (es) com quem se considera parecido. Nos desenhos, as crianças podem retratar suas características físicas e comportamentais. Os desenhos não devem ser identificados para o melhor desenvolvimento da dinâmica.

O (A) professor (a) deverá misturar as ilustrações em uma caixa surpresa. Um sorteio deverá ser feito para saber quem inicia a atividade. O aluno que iniciar a tarefa deverá retirar um desenho da caixa, comentar suas impressões e tentar adivinhar a qual colega corresponde cada figura; o aluno que for descoberto segue o jogo e assim sucessivamente.

Após isso, propor uma brincadeira com máscara, na qual os alunos deverão colocar uma máscara da *Menina bonita do laço de fita* e se olharem no espelho. Por fim, cada um deverá relatar as impressões de estarem com um rosto em formato e cor diferente. Com isso, o docente poderá intervir enfatizando que a cor e o cabelo representam a identidade de uma pessoa, tratando sobre as questões étnico-raciais. É possível expandir a explicação, mencionando que as nossas características físicas e psicológicas estão relacionadas com a nossa cultura, nossos ancestrais, demais pessoas com quem convivemos e lugares que frequentamos.

Por fim, o (a) professor (a) irá propor a atividade *Jogo dos personagens*. O docente imprimirá as imagens que ilustram os personagens da história *Menina bonita do laço de fita*. Após isso, irá solicitar que cada aluno, de olhos vendados, retire um personagem da caixa surpresa. Por fim, deverá propor que os alunos façam uma colagem do personagem em uma folha A4 e escrevam quais características físicas e comportamentais possuem em comum e de diferente com a figura ficcional. Em seguida, montarão um varal com as produções dos alunos para exposição na sala de aula.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar uma proposta de prática de leitura com a obra literária *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado com base na sequência básica proposta por Rildo Cosson. A sequência básica traz ciclos relevantes para que o letramento literário seja desenvolvido em sala de aula, neste caso, possibilita uma profunda discussão sobre questões étnico-raciais e, com isso, a possibilidade para o combate ao racismo.

Isso porque a escola também é um lugar onde as diferenças culturais se encontram e discutir questões sobre o racismo ou movimentos que empoderem os grupos excluídos nas sociedades e nos sistemas de ensino é de suma importância para conscientização de que são as diferenças que enriquecem a sociedade com as trocas culturais que cada ser humano carrega. *Menina bonita do laço de fita* mostrou que cada personagem é diferente e que esse diferencial permite que cada ser seja único e especial.

A sugestão de prática com a sequência básica do letramento literário apresentada neste trabalho, bem como os movimentos de análise podem contribuir para a formação de leitores literários na infância e para a reflexão da prática docente no que se refere ao ensino da literatura nos anos iniciais, especialmente com abordagem de temas relevantes para a construção do pensamento crítico das crianças. Diante disso, espera-se promover inquietações em professores e pesquisadores para que repensem a prática de leitura frente às questões étnico-raciais que, por muito tempo, foram menosprezadas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10. ago. 2021.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p.171-193
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógica das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGUER, Judith. **Pensamento e experiência literários**: compreendendo o ensino de literatura. Trad. Luciana Lullhier e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

INCIDÊNCIAS CRONOTÓPICAS SOBRE O GÊNERO EDITAL DE SELEÇÃO

Ederson Henrique de Souza Machado¹²

Resumo

Este artigo apresenta uma análise de editais de seleção para ingresso em cursos de doutorado. O período de análise compreende os anos de 2019 a 2023. O objetivo da análise é averiguar a incidência do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) sobre o gênero em análise. Os escritos do Círculo de Bakhtin, bem como seus interlocutores, fundamentam teórica e metodologicamente a presente análise. Os resultados sugerem que o gênero responde ao cronotopo pandêmico por meio de dois processos: supressão e conversão. Tais processos estão vinculados a dois motivos cronotópicos que entram em tensão no gênero durante o período analisado, os quais são motivos de caráter presencial e de ordem remota.

Palavras-chave: Gênero. Cronotopo. Edital. Pandemia.

Abstract

This article presents an analysis of selection notices for admission to doctoral programs. The analysis period covers the years 2019 to 2023. The objective of the analysis is to investigate the incidence of the pandemic chronotope (Rohling, 2020) on the genre under examination. The writings of the Bakhtin Circle, as well as those of their interlocutors, theoretically and methodologically underpin the present analysis. The results suggest that the genre responds to the pandemic chronotope through two processes: suppression and conversion. These processes are linked to two chronotopic motives that come into tension in the genre during the analyzed period, which are motives of a face-to-face nature and of a remote order.

Keywords: Genre. Chronotope. Notice. Pandemic.

Introdução

A presente pesquisa investiga o gênero edital de abertura de seleção para cursos de doutorado (doravante EASD) em programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras. Para tanto, este texto parte das balizas teóricas do Círculo de Bakhtin, bem como se apoia metodologicamente em seus interlocutores acerca da análise da linguagem e do gênero. O estudo ora apresentado estabelece seu enfoque analítico sobre a dimensão social do gênero (Rodrigues, 2001; 2005) EASD, mais especificamente observando as incidências que o cronotopo lhe produziu durante o período de 2019 a 2023.

Assim, este artigo está organizado da seguinte maneira: após essa breve introdução sobre os propósitos e a organização do texto, são apresentados apontamentos teóricos que ancoram o trabalho, seguidos de considerações sobre a metodologia e os procedimentos de construção da amostra. Na sequência, inicia-se a análise da dimensão social dos EASD, com o enfoque nas relações com os cronotopos. Finalmente, a partir do recorte analisado, são tecidas algumas considerações no sentido de dar acabamento a este enunciado/artigo.

¹² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Mestrando em Letras - UFSM

Balizas teóricas

Em uma perspectiva dialógica de análise da linguagem, a interação é a realidade concreta da linguagem materializada em enunciados (Volochínov, 2013; Volóchinov, 2019); os enunciados assumem formas relativamente estáveis - gêneros - o que é reflexo das finalidades recorrentes na atividade humana (Bakhtin, 2016); Enunciado e gênero estão suscetíveis a forças de centralização e descentralização (Bakhtin, 2015), as quais se integram a diretrizes intencionais e de acento; gênero e enunciado, portanto, possuem uma dimensão extraverbal constitutiva – horizontes temático, axiológico e tempo-espacial (Rodrigues, 2001; 2005) em que gênero e enunciado estão inscritos.

Para tanto, voltando-se mais especificamente à relação abordada no presente texto (incidências cronotópicas no gênero EASD), depreende-se que o gênero se inscreve em um contexto espaço-temporal, por tal amplitude cronotópica é configurado e realiza, em seus exemplos concretos, a relação dos sujeitos com seu tempo-espaço.

Por sua vez, a instância cronotópica é a percepção unificada de tempo e espaço (Bakhtin, 2014); o cronotopo possui caráter determinante sobre o gênero (Bakhtin, 2014); essa fusão espaço-temporal pode tanto produzir um impulso de transformação genérica quanto contribuir para a manutenção de sua identidade (Acosta Pereira; Oliveira, 2016); há uma movência de diferentes cronotopos, grandes e pequenos, que explicita maneiras distintas de situar os eventos e a experiência no tempo-espaço (Bakhtin, 2014; Morson; Emerson, 2008; Oliveira; Acosta Pereira, 2021).

Tendo em vista o recorte espaço-temporal estabelecido sobre o gênero em análise, a noção de cronotopo se mostra fundamental para vislumbrar inteligibilidades sobre as incidências das amplitudes cronotópicas acerca do gênero em questão. Para tanto, no sentido de entender melhor como foi tratado e definido o recorte utilizado no presente trabalho, explicamos na sequência aspectos metodológicos e o modo de construção da amostra para análise.

Metodologia e construção da amostra

A ótica dialógica não oferece uma determinação prévia de categorias aplicáveis a diferentes contextos. Ao invés disso, como elucida Brait (2016), o pesquisador deve se colocar em posição de uma busca contínua pela formação e pela atualização de conceitos que respondam dialogicamente ao cenário investigado. Isto é, no lugar de partir de um conjunto de procedimentos técnicos pré-definidos, o pesquisador se apoia sobre “uma arquitetura das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem que se constituem como movimentos teórico-metodológicos multifacetados” (Acosta Pereira, 2016, p. 8).

Dessarte, lançamos mão, sobretudo, das considerações analíticas de Rodrigues (2001; 2005) para analisar elementos da inter-relação entre as dimensões social e verbal do gênero. Especificamente no que tange à dimensão social, nosso enfoque se volta ao cronotopo, no sentido de pensar sua ingerência sobre o gênero em análise.

A presente análise busca contemplar amostras de EASD de programas de pós-graduação brasileiros vigentes em seleção ocorridas no período de 2019 a 2023. O interesse por esse intervalo de tempo se deve à obtenção de exemplares precedentes, concomitantes e subsequentes à pandemia de COVID-19, para observar a incidência cronotópica do período pandêmico sobre o gênero.

O procedimento de construção da amostra que constitui a análise se deu inicialmente sobre a lista quadrienal (2017-2020) de programas de pós-graduação da área de Linguística e Literatura credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) (CAPES, 2022).

Essa lista apresentou um total de 155 programas credenciados. A partir disso, foi aplicado o primeiro filtro de delimitação, isto é, restringiu-se a amostra apenas a programas de doutorado, o que fez com que o quantitativo se reduzisse a 103 instituições. Em seguida, foi aplicado o segundo filtro que selecionou apenas os programas de doutorado com avaliação máxima (nota 7) da CAPES; diante desse filtro, restaram 7 programas. Ainda, aplicaram-se mais dois critérios de seleção: o primeiro vinculado ao pertencimento do programa a uma universidade pública, o qual reduziu a amostra para 5 programas; o segundo referente à disponibilização virtual dos editais de seleção de doutorado referente aos anos que constituem o período em tela, o qual restringiu a amostra a dois programas.

Desse modo, constituem a amostra editais de 5 processos seletivos para curso de doutorado (2019-2023) de dois programas de pós-graduação. Por conseguinte, a amostra em tela no presente estudo é constituída de 10 exemplares do gênero EASD. A amostra computa 10 EASD - em seus respectivos arquivos - pertencentes a duas instituições federais, os quais ocorreram ao longo de um período de 5 anos. Cada arquivo referente a um EASD recebeu um código: essa codificação consiste no acréscimo de sustenido + inst1 ou inst2 + ano da vigência do EASD.

Uma vez detalhadas as escolhas que resultaram na amostra selecionada, passaremos aos resultados da análise do material delimitado. Esta seção tece considerações gerais sobre a composição do gênero e seu conteúdo temático e, em seguida, enfoca as orientações cronotópicas que incidem sobre o gênero em tela.

Resultados

O que se configura como cronotopo pandêmico se instaurou em um momento histórico vinculado ao desenvolvimento, e respectivos efeitos, da conjuntura sanitário-pandêmica decorrente da contaminação pelo vírus Sars-CoV-2 (COVID-19) (Acosta Pereira; Gregol, 2022). De acordo com Acosta Pereira e Gregol (2022), tal cenário inicia com a internação de 27 pacientes com quadro respiratório agravado na China. O número de expostos e contaminados pelo vírus prolifera rapidamente e em 3 meses a condição de pandemia foi oficializada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Acosta Pereira; Gregol, 2022). Esse cenário, segundo Rohling (2020) afetou as mais diferentes rotinas sociais. Passemos, pois, a perscrutar seus modos de incidência sobre o EASD.

Para tanto, é importante considerar o gênero EASD não se constitui isoladamente. Sua constituição está atrelada 1) ao complexo de atividades que caracteriza a esfera acadêmica e 2) às relações dialógicas que fazem com que esse vínculo aconteça. Nesse sentido, um dos aspectos de sua composicionalidade é sua segmentação em seções atreladas à temporalidade das atividades que ocorrerão em interações subsequentes durante o processo seletivo. Os títulos das seções principais dos editais participantes da amostra estão relacionados a seguir no quadro 1:

Quadro 1 – Relação dos títulos das seções dos editais de abertura de seleção para doutorado segundo instituições de 2019 a 2023

INSTITUIÇÃO 1					INSTITUIÇÃO 2
2019	2020	2021	2022	2023	2019-2023
1. Vagas:	1. Vagas:		1. Vagas		I da caracterização
2. Documentação exigida no ato da inscrição	2. Documentação exigida no ato da inscrição		2. Orientações para inscrição		II dos períodos letivos

3. Calendário	3. Calendário	3. Documentação para inscrição	III das inscrições
4 Critérios para seleção	4. Cronograma	4. Documentação para a matrícula	IV do cronograma e das etapas
5. Critérios para admissão	5. Critérios para seleção	5. Calendário	V critérios de classificação e aprovação
6. Remanejamento de candidato para vaga ociosa	6. Critérios para admissão	6. Critérios para a seleção	VI do número de vagas, das linhas de pesquisa e da indicação de orientação
7. Concessão de bolsas	7. Remanejamento de candidato para vaga ociosa	7. Critérios para a prova de língua instrumental	VII dos critérios de desempate
8. Perfil acadêmico do corpo docente	8. Concessão de bolsas	8. Critérios para admissão	VIII dos resultados e dos recursos
9. Os casos omissos serão resolvidos pelo colegiado do programa de pós-graduação	9. Perfil acadêmico do corpo docente	9. Remanejamento de candidato para vaga ociosa	IX das bolsas
	10. Os casos omissos serão resolvidos pelo colegiado do programa de pós-graduação	10. Concessão de bolsas de estudos	X da matrícula
		11. Perfil acadêmico do corpo docente	XI das informações e dos endereços
		12. Os casos omissos serão resolvidos pelo colegiado do programa de pós-graduação	

Fonte: Dados organizados pelo autor

Como evoca a definição canônica de Bakhtin (2016, p. 12) gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. Tomando essa consideração, pode-se perceber que durante o período investigado, há uma força estabilizadora sobretudo no caso da instituição 2. Enquanto que tal estabilidade se torna mais relativa ao passo que se comparam os editais entre instituições, bem como, quando se observa especificamente algumas transformações nos EASD da instituição 1 no decorrer dos anos que constituem a amostra. Ao mesmo tempo, essa materialidade pode ser um indício de interações discursivas – a realidade dos enunciados (Volóchinov, 2019) – mais sensíveis às reverberações dos reordenamentos cronotópicos. Ou seja, o gênero EASD, enquanto tipo relativamente estável, também pode se revelar como mais ou menos sensível às configurações do cronotopo.

Especialmente no caso da instituição 2, o fato de não haver transformações nos títulos das seções no início e na vigência da pandemia de COVID-19 não significa que não houve incidência transformativa do cronotopo pandêmico sobre o gênero, mas sim que o cronotopo ofereceu margem para conservar elementos da identidade do gênero (Acosta Pereira; Oliveira, 2016). Ademais, o fato de não haver alterações em tais enunciados sinaliza que as transformações foram de natureza mais pontual, ocorrendo no interior das referidas seções.

Destarte, vale lembrar, a constituição do gênero ocorre em uma amplitude espaço-temporal primordial à sua produção de sentido (Bakhtin, 2014). Com efeito, em vista de mudanças na dimensão cronotópica, o gênero também sofrerá transformações. Isto é, como explicam Oliveira e Acosta-Pereira (2021, p.129), a relação do tempo-espaço configura os eventos e é “para esse continuum que os gêneros se orientam, pois tempos e espaços se reorganizam constantemente e os gêneros do discurso se ressignificam de forma a atender às novas condições que se mostram”.

Trazendo tais considerações para o contexto do presente artigo, é possível notar que, com a configuração estabelecida no período da pandemia de COVID-19, ocorre, segundo Rohling (2020), uma desestabilização das maneiras de agir social. Notamos que a assimilação cronotópica desse momento incidiu sobre o gênero EASD, o qual respondeu e, por conseguinte, se transforma, no mínimo, com dois movimentos: supressão e conversão.

O movimento de supressão ocorre na instituição 1 sobre a seção calendário, mais especificamente sobre as normativas em torno da prova escrita e de prova de língua estrangeira instrumental. Em 3inst12019, essas etapas são previstas pelo certame. No entanto, elas são suprimidas dos editais #inst12020 e #inst12021 na vigência do cronotopo pandêmico. Por sua vez, tais etapas reaparecem no período pós-pandêmico. Diante disso, vale analisar que, como explicam Morson e Emerson (2008, p. 388), de acordo com o gênero e seu âmbito cronotópico, determinadas ações se tornam críveis ou não. Os autores exemplificam que certas ações implausíveis em um romance realista podem ser verossímeis em uma narrativa de aventura. Podemos tomar tal exemplo em analogia para observar como em certas circunstâncias cronotópicas – como no caso do cronotopo pandêmico – a predição por uma prova presencial seria inapropriada. Com efeito, do ponto de vista enunciativo, essa supressão pode ser considerada uma reação-resposta (Bakhtin, 2016) ao cronotopo pandêmico.

No que tange ao processo de conversão, em relação aos editais da Instituição 1, durante o período pandêmico, a autoria assinala explicitamente a predileção pelo modelo remoto de etapas de seleção. Isso afeta inicialmente a forma como o enunciado prescreve o modo de inscrição no processo, como expressam os exemplos abaixo:

#inst12019

De 09 de maio a 27 de junho de 2019, de segunda à quinta-feira, das 12 horas e 30 minutos às 17 horas na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura [...] As inscrições poderão ser efetuadas também por via postal, exclusivamente por SEDEX, com AR (aviso de recebimento) para o endereço indicado no item 3.1. [...]

#inst12020

De 01 até 20 de outubro de 2020, através do e-mail: seletivo.literatura@gmail.com.

#inst12021

A documentação exigida para a inscrição deverá ser encaminhada exclusivamente no formato PDF, em arquivos separados, para o e-mail: seletivo.literatura@gmail.com.

#inst12022

A inscrição será feita por meio do preenchimento e envio do formulário a ser acessado através do link <https://forms.gle/HhzHDVcVQXuTmPrd8>.

#inst12023

A inscrição será feita por meio do preenchimento e envio do formulário a ser acessado através do link: https://docs.google.com/forms/d/1qBss8QSTDLW5lmWktrtzXj4ZLUW5lup_v2rucZW4xE/viewform?edit_requested=true.

É possível observar que no EASD de 2019, a prescrição sobre o procedimento de inscrição envolvia componentes presenciais, seja pela entrega da documentação para ida à secretaria do programa, seja pela postagem dos arquivos nos correios. O cronotopo pandêmico serve como ponto de inflexão para converter a prescrição do procedimento de inscrição de um motivo cronotópico presencial para um motivo remoto. Essa transformação perdura com o caráter remoto mesmo com o fim da pandemia nos anos subsequentes – editais de 2022 e 2023 -, por sua vez, com uma nuance

técnica distinta da do período pandêmico, uma vez que prevê o uso de formulários eletrônicos de inscrição em lugar de e-mail.

Em comparação à instituição 2, observamos que desde 2019 a diretriz estabelecida pelos respectivos editais prevê o processo de inscrição como remoto, sendo que, tal prescrição se mantém durante e após o período pandêmico. A respeito desse aspecto, relembramos que Amorim (2021) chama atenção para o fato de que o cronotopo não é apenas uma data que remete a um quanto, mas algo mais complexo e descontínuo assimilado discursivamente. No que tange ao material do gênero EASD analisado no presente trabalho, observamos tal descontinuidade à medida que a materialidade do gênero nas diferentes instituições apresenta orientações cronotópicas distintas ainda que em um momento histórico próximo.

Outro processo de conversão ocorre na seção calendário. Tal movimento acontece em relação à transformação da prescrição da entrevista, como é possível observar nos fragmentos abaixo:

#inst12019

As arguições do anteprojeto de tese de doutorado serão públicas. [...] O orientador proposto poderá, alternativamente, e com a concordância formal do(s) candidato(s), fazer a arguição do anteprojeto de tese de doutorado por telemática, em data combinada [...]

#inst12020

Arguição do Pré-projeto de Tese de Doutorado e análise do currículo Lattes pelo Professor Orientador proposto.

#inst12021

Arguição do Pré-projeto de Tese de Doutorado e análise do currículo Lattes pelo Professor Orientador proposto.

#inst12022

O orientador proposto poderá, alternativamente, fazer a arguição do anteprojeto de tese de doutorado de modo remoto, dentro das datas previstas no cronograma do certame.

#inst12023

As arguições dos anteprojetos serão públicas, em formato presencial ou remoto, sendo vedada a participação de outros candidatos do mesmo certame.

É válido notar que em #inst12019 o EASD prevê tanto a possibilidade da entrevista remota, quanto da entrevista principal. No entanto, é importante observar que a representação desse motivo cronotópico não possui a mesma carga valorativa que o presencial. Isto é, o EASD o legitima como um modo de fazer alternativo à entrevista presencial que pode, com efeito, ser entendida como o modo principal.

Esse aspecto muda com a vigência na vigência do período pandêmico, em que a prescrição dessa etapa se torna obrigatoriamente remota. Assim, #inst12020 e #inst12021 anunciam a previsão de uma entrevista, a qual, compõe uma etapa do certame em que todos os procedimentos de seleção serão remotos.

Por sua vez, no caso da instituição 2, o movimento de transformação ocorreu, sobretudo na seção “Do cronograma e das etapas”, em que, ao estabelecer as diretrizes para a realização da entrevista ao candidato, o gênero EASD converte tal etapa de presencial para remoto. Assim, o gênero, no sentido de atender à reconfiguração do cronotopo do momento histórico (Oliveira; Acosta Pereira, 2021), mais especificamente a configuração da emergência do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), reorienta a representação do pequeno cronotopo de encontro de entrevista presencial para encontro de entrevista remota. Tal transformação pode ser observada nos excertos abaixo.

#Inst22019

A entrevista consistirá na discussão acadêmica e defesa do projeto de pesquisa apresentado no ato da inscrição, observados a formação, o currículo e as intenções profissionais do candidato. [...]

#Inst22020

A entrevista, que se realizará em plataforma online, com os links de acesso sendo fornecidos apenas aos candidatos habilitados, consistirá na discussão acadêmica e defesa do projeto de pesquisa apresentado no ato da inscrição, observados a formação, o currículo e as intenções profissionais do candidato. [...]

#Inst22021

A entrevista, que se realizará em plataforma online, com os links de acesso sendo fornecidos apenas aos candidatos habilitados, consistirá na discussão acadêmica e defesa do projeto de pesquisa apresentado no ato da inscrição, observados a formação, o currículo e as intenções profissionais do candidato.

#Inst22022

A entrevista, que se realizará em plataforma online, com os links de acesso sendo fornecidos aos candidatos habilitados, consistirá na discussão acadêmica e defesa do projeto de pesquisa apresentado no ato da inscrição, observados a formação, o currículo e as intenções profissionais do candidato. [...]

#Inst22023

A entrevista, que se realizará em plataforma online, com os links de acesso sendo fornecidos aos candidatos habilitados, consistirá na discussão acadêmica e defesa do projeto de pesquisa apresentado no ato da inscrição, observados a formação, o currículo e as intenções profissionais do candidato. [...]

É possível observar que o motivo cronotópico de encontro de entrevista presencial possui uma carga axiológica consensual. Isto é, o excerto destacado de #inst22019, ano prévio ao período pandêmico, não qualifica a entrevista com qualquer tipo de epíteto, a qual sabemos se tratar de uma entrevista presencial em função de um EASD posterior do processo seletivo que relacionava o ensalamento físico das entrevistas aos candidatos. Esse aspecto reitera o fator de que o enunciado, para Bakhtin, opera sobre o já-dito, de tal sorte que a qualificação tempo-espacial da entrevista como presencial fica implícita à materialidade do enunciado. Diferentemente do ponto de ruptura que ocorreu nos anos subsequentes, em que a nova configuração cronotópica de entrevista remota exige especificação aos interlocutores.

Outro ponto pertinente refere-se à permanência do motivo cronotópico de encontro de entrevista remota no cenário de pós-pandemia. Assim, o gênero EASD materializa esse motivo tempo-espacial que irrompe no cronotopo pandêmico, mas que também se mantém consistente fora dele.

Esses dados sugerem que o gênero EASD responde à amplitude cronotópica pandêmica o que reverbera algumas transformações que detectamos no estudo. Do ponto de vista enunciativo, o gênero responde a esse grande cronotopo com movimentos de supressão e conversão nas predileções constantes nos certames. Do ponto de vista da configuração dos motivos cronotópicos, é possível identificar que ao longo do período pandêmico, o gênero recalibra motivos de natureza presencial e remota.

Por fim, vale refletir que tais motivações cronotópicas configuram-se dialogicamente não só com o cronotopo pandêmico, mas, inscrevem-se também no cronotopo do encontro (Bakhtin, 2014). Nesse sentido, “o cronotopo do encontro é um dos mais universais não só na literatura, mas em outros campos da cultura, assim como em outras esferas da vida”, uma vez que os encontros são muitas vezes decisivos na vida dos sujeitos e de seu cotidiano (Rohling, 2020, p. 5225). Por conseguinte, podemos aventar que seja em âmbito pandêmico ou não, os motivos cronotópicos de ordem presencial e remota remetam a um tempo-espço essencial e universal dos encontros humanos. No entanto, essa é uma reflexão para outro tempo, para outro momento.

Considerações finais

Nesse trabalho, o objetivo foi refletir sobre as incidências do cronotopo pandêmico sobre o gênero EASD. No que tange a isso, percebemos que os EASD analisados respondem, no mínimo por meio de dois movimentos à reconfiguração tempo-espacial produzida pelo cronotopo pandêmico: supressão e conversão. Ou seja, a partir do redimensionamento tempo-espacial ocorrido no período pandêmico, certas ações se tornaram implausíveis, sendo que algumas delas foram suprimidas, enquanto outras foram convertidas e adaptadas. Tais observações nos permitem aventar não só a plasticidade do gênero, mas também sua elasticidade, uma vez que, após o período pandêmico, ações suprimidas ou convertidas ressurgem, mesmo que ressignificadas.

Além disso, pudemos visualizar que os cronotopos, como expõe Bakhtin (2014) se relacionam dialogicamente. Isso porque tais movimentos de supressão e conversão mostram-se vinculados aos motivos cronotópicos que se cristalizam no gênero. Esses motivos compreendem a natureza presencial e remota das ações e se tensionam dialogicamente à medida que a configuração do grande cronotopo se ajusta.

Referências

- ACOSTA PEREIRA, R.. O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. *Tese* (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.
- ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. In: *Revista Letra Magna*. Ano. 12, n. 19, edição especial 2016. 19p.
- ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A.. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HUBES, T. C.. (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. 01ed.Campinas - SP: Pontes Editores, 2020, v. 01, p. 89-108.
- ACOSTA PEREIRA, R.; GREGOL, F. A.. Alteridade e responsabilidade ético-discursiva em tempo de pandemia. In: BUTTURI, A. J.; SEVERO, C. G.; ACOSTA PEREIRA R.; BRAGA, S. (Org.). *Pandemias discursivas*. 01ed.Campinas - SP: Pontes, 2022, v. 01, p. 181-200.
- AMORIM, M.. A pandemia em fotos. Um olhar bakhtiniano. In: BUTTURI, A. J.; SEVERO, C. G.; ACOSTA PEREIRA R.; BRAGA, S. (Org.). *Pandemias discursivas*. 01ed.Campinas - SP: Pontes, 2022, v. 01, p. 181-200.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. revista. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Formas de tempo e de cronotopo no romance; ensaios de poética histórica*. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. Tradução: A. F. Bernadini et al. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: o romance como gênero literário*. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016, pp. 9-31.
- CAPES. Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_PlanilhaGeralQuadrienal2021_publicacao.xlsx. Acessos em: 04 de janeiro de 2024.
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

RODRIGUES, R. H.. A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. 2001. 356 f. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. H.. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTAROTH, Désirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.152-183.

ROHLING, N. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. *Fórum Linguístico*, n. 4, v. 17, p. 5221-5237, 2020.

OLIVEIRA, A. M. de; PEREIRA, R. A. Notícias publicadas em revistas online para mulheres: O pequeno cronotopo. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 126–148, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5339. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5339>. Acesso em: 8 mar. 2024.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

O DISCURSO SOBRE A FELICIDADE NA REDE SOCIAL: REMÉDIO OU VENENO?

Hélder Sousa Santos¹³
Anna Luiza Leles Rocha¹⁴

Resumo

Em nosso trabalho analisamos o funcionamento discursivo de quatro enunciados retirados da rede social Instagram. Especificamente, construímos descrições e interpretações pautadas em trabalhos teóricos de Análise de Discurso de matriz francesa (AD), a fim de sustentar a hipótese que o impulsiona, qual seja: o discurso de mundialização (ORLANDI, 2015) demandando de posições sujeito subjetivar-se pela lógica do capitalismo; lógica que lhes impõe o dever de terem de ser felizes pela condição de consumidores vorazes. Tudo isso foi feito aqui, teórico-metodologicamente, por meio de gestos interpretativos ocupados em compreender e explicitar efeitos de sentido da palavra *felicidade* em enunciados formulados na (e pela) mídia em questão, mostrando-nos, por conseguinte, como as significações do material de pesquisa administram e conduzem hoje muitas consciências na Internet, no caso, pelo trabalho da ideologia.

Palavras chave: Felicidade. Discurso. Ideologia. Instagram.

Abstract

In our work, we analyzed the discursive functioning of four statements taken from the social network Instagram. Specifically, we construct descriptions and interpretations based on theoretical works of Discourse Analysis of French matrix in order to support the hypothesis that drives it, that is: the discourse of globalization (ORLANDI, 2015) demanding from subject positions to be subjectivized by the logic of capitalism; this logic imposes on them the duty of having to be happy by the condition of being voracious consumer. All of this was done here, theoretically and methodologically, by means of interpretative gestures occupied with understanding and explaining the effects of the meaning of the word happiness in statements formulated in (and by) the media in question, showing us, therefore, how the meanings of the research material manage and lead many consciousnesses on the Internet today, in this case, through the work of ideology.

Keywords: Happiness. Speech. Ideology. Instagram.

Introdução:

Dicas, caminhos e conselhos. Esses são exemplos de fatos de linguagem sempre predispostos em “resolver” os sentidos do não-sentido na vida dos seres humanos, o real da significação. Dessa óptica, alguém, interpelado pela ideologia do bom homem, (re)produz sentidos dessa formação discursiva que se traduz em uma imaginária cura e proteção de agentes do mal em indivíduos afetados/vulneráveis. A morte, a perda de um amor e de um emprego são exemplares de sentimentos e de coisas que hão de ser reestabelecidas por meio de tal prática discursiva. Pelo menos é o que se espera.

¹³ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

¹⁴ Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Dessa maneira, trata-se de uma questão ideológica de nossa época. São dizeres que, ao serem formulados parafrasticamente, passam a ser falados por grande número de pessoas e, com isso, constroem grande laço social afirmativo da (e para a) ideia de que todos nascemos e devemos viver em vista de um propósito comum, o de “sermos felizes”, ainda que tenhamos que driblar as crises existenciais - lugar do possível, do novo sentido, não pela diferença, mas infelizmente pelo efeito de mesmo (o clichê), a subjetivação capitalista.

Tocados pela exposição precedente, perguntamo-nos: por que as pessoas em geral tomam para si a palavra felicidade na condição de horizonte/ remédio para qualquer sofrimento? Ora, é sabido que o momento presente circunscreve o sujeito de linguagem em ideais propalados pelas políticas neoliberais, no caso, interpelando-o por demandas de liberdade pessoal e financeira. Assim, há razões (muitas!) determinando socio e historicamente o que deveria ser nossa condição de existir aqui e agora, passando a uma ação única e mecanizada, daí imposta a todos nós: consumir as mercadorias do mundo capitalista, de modo igual para todos.

Em nossa pesquisa analisamos os sentidos produzidos por discursos-clichês circulantes em contexto de mídia social (o Instagram) sobre a palavra *felicidade*. Como objetivo principal, visamos o seguinte: compreender e explicitar efeitos de sentido da palavra *felicidade* em contexto de rede social, sua formação discursiva. Antes, passaremos à compreensão de ferramentas teórico-metodológicas condutoras da proposta, no caso, fundamentos de AD de matriz materialista. Por isso, a seguir, anterior às análises, construímos resenhas para conceitos de análise de discurso.

A metodologia utilizada para compreender os sentidos de *felicidade* mobilizou, então, fundamentos teóricos da AD francesa, especificamente o conceito de paráfrase. Para proceder às análises de nosso material de estudo (enunciados retirados de uma página do Instagram), utilizamos o método parafrástico, o qual levanta a hipótese de outras reescritas para o “mesmo” dizer, com o fito de observar deslizamentos, deslocamentos e contradição dos sentidos.

A seguir, apresentamos resenhas que fizemos de conceitos importantes a este estudo; formulações construídas a partir de leituras que produzimos no campo das teorias de AD francesa.

Fundamentação teórica: a AD e algumas de suas importantes (re)formulações

(i) A noção de interpretação:

O estudo da noção de interpretação tem como base as formulações teóricas construídas por Eni Orlandi (2004) em seu livro “Interpretação: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico”, reconhecidos em estudo de AD de vertente francesa.

Basicamente, a autora concentra a compreensão da questão em dois pontos, o de que os sentidos que produzimos não se fecham em si, dentro de uma estrutura determinada, e o de que a interpretação é um gesto de posições-sujeito no nível simbólico (lei que organiza/determina o dizer). O termo interpretação significa, então, meio de explicitação do modo como o sentido é ou foi produzido em determinadas condições. Em outras palavras, interpretar é realizar algum gesto no nível simbólico, e sendo assim “o homem não pode (...) evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando - e se está interpretando - é esse um trabalho contínuo com o simbólico” (ORLANDI, 2004, p. 16).

Devemos compreender, de acordo com a AD francesa, que a interpretação não é uma ação cotidiana que buscaria por assim dizer “retirar o sentido do texto”. Isto porque os textos não vêm com um sentido próprio, nós o criamos a partir de nossa identificação com a ideologia. Os sentidos não se fecham, e essa incompletude nos traz a ideia de “efeito da não totalidade da própria linguagem”, fundamento de toda interpretação. À noção de interpretação atribui-se, pois, a perspectiva de um fato ideológico, já que não é mera reprodução de informações textuais, mas (re)formulação. O sentido sempre estará em curso e, com isso, aberto, movendo-se em sua incompletude. Tal incompletude (uma questão cara à filosofia) deve-se ao fato de que a linguagem é a categorização dos sentidos a fim de domesticá-los, sobredeterminando-os. Portanto, enquanto sujeitos de linguagem não temos como conviver sem a falta e sem o silêncio.

Como a linguagem possui uma relação necessária entre os sentidos e os sentidos uma relação com a interpretação, em toda manifestação da linguagem há interpretação, (re)formulação de sentidos. É oportuno frisar aqui a posição seguinte: é o leitor quem irá direcionar o sentido para o que lê (sua política), sem que precise de esforços mínimos para reproduzi-los.

Com efeito, a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos o dito (ORLANDI, 2004, p. 9).

Na relação entre a linguagem, a interpretação e os sentidos existirão sempre uma brecha provável a equívocos; lembrando que o sentido é equívocidade, não temos garantia dele em sua imajada completude. A esse respeito Orlandi (2004, p.10) escreve:

Como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. Dito de outro modo, os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam se. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não sentido.

Sendo assim, a noção de interpretação diz, no campo da AD francesa, de uma forma particular de compreender a produção dos sentidos. Não é análise de conteúdo, mas uma percepção a respeito de como um discurso pode emergir de um jeito e não de outro.

(ii) A noção de ideologia:

O termo ideologia em AD francesa não significa um “conjunto de ideias”, e sim o mecanismo de produzir algo; daí ser parte da relação necessária entre linguagem e mundo. Ela, a ideologia, é fundamental para o processo de interpretação, ressaltando que, a noção de interpretação atribui-se a um fato ideológico. O sujeito ao interpretar, (re)produz uma suposição ideológica (sua identificação ou não com determinada formação discursiva), uma formulação da significação textual. Discursivamente, podemos dizer que a ideologia não existe sem sujeito, nem o discurso sem ambos (PÊCHUX, 1990).

A ideologia se forma, com efeito, a partir dos sentidos por que somos abordados, criando uma memória discursiva, assim, decidindo e interferindo nos caminhos da nossa interpretação. As palavras se apresentam com sua transparência, fazendo-nos imaginar que nós as atravessamos para atingir seus “conteúdos”, e é esse fato que a AD considera o imaginário como produtor de efeitos. Consequentemente, podemos afirmar que nunca conseguimos reproduzir apenas um sentido (são sempre muitos, sempre possíveis), já que não temos uma “origem” de sentidos, é uma ilusão pensarmos que é possível dizer o mesmo.

Se a linguagem fosse completude, não haveria espaço para a multiplicidade dos sentidos, o sujeito que lê, teria a única função, a de repetir. Porém, segundo a AD, o sujeito pode ter outra interpretação, confirmando a incompletude da linguagem. Nesse sentido, o texto é um ambiente passível de inserir outras significações, confrontando-as ali. Resumindo, é o leitor quem “coloca” o seu sentido no texto.

Eni Orlandi (2004) problematiza a natureza instável da linguagem, asseverando que o sujeito é um efeito, sempre assujeitado à ideologia, realizando com isso algum gesto que tende a organizar e naturalizar os sentidos. Ainda com Orlandi (2004), entende-se que é fluido “o processo de produção de um imaginário (...), de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado”.

Organizar os sentidos da forma totalizante é impossível, mas, mesmo assim, o sujeito de linguagem se aventura a isso, fazendo uso, no caso, de “sua” ideologia/posição.

Concluimos, pois, que interpretação é ideologia e ideologia é determinante do sentido. Sendo assim, a noção de ideologia diz, no campo da AD francesa, de uma forma particular de compreender a produção dos sentidos. Não é análise de conteúdo, mas uma percepção a respeito da ideologia e de como ela é determinante na prática de interpretação.

(iii) A noção de memória discursiva:

Em AD francesa, inicialmente, devemos dissociar o termo “memória” da ideia corriqueira de repositório de dados do ser humano, suposto acessível para qualquer sujeito quando precisar. Memória para a AD, é estudada como: “(...) um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Sendo assim, a memória é o que organiza o dizer, esse que já está em circulação.

A noção de memória discursiva não funciona de uma forma linear pela sintaxe da língua há dois motivos que comprovam isso. O primeiro é a forma com que os sentidos se (re)fazem, em uma espiral; se fossem contínuos poderíamos segmentá-los. Ou seja, os sentidos produzem-se em diferentes direções, sendo inevitável a falha. O segundo motivo é a noção de historicidade do dizer que trabalha junto com a noção de memória discursiva, que por efeitos de novas significações de sentidos reformulam os sentidos em curso. Nesse sentido, podemos inferir que a noção de memória discursiva é função do processo histórico, ou seja, a história é necessária no processo de curso de constituição, formulação e circulação dos sentidos.

Podemos utilizar dois fatores que influenciam nos sujeitos e sentidos para podermos analisar a noção de memória discursiva. Trata-se de fatores conceituados por Pêcheux (1990) de esquecimento “n.1 e n.2”. No esquecimento n.1, o sujeito se intitula como “criador dos sentidos”, ignorando a relação com o interdiscurso. Isso cria uma ilusão de que o sujeito é o controlador do discurso, quando na verdade está apenas o colocando em curso novamente. Já no esquecimento n.2, o sujeito assume uma suposta “origem dos sentidos” - como legítima, apagando a espessura do material do sentido.

Os esquecimentos constituem a memória discursiva, pois os sentidos estão sempre antes, impossibilitando sua criação sem essa condição. Ou seja, como dito antes, a memória discursiva está ligada a determinações históricas. E essas determinações estruturam a materialidade discursiva que está saturada pela repetição do dizer.

Por fim, há de se dizer que a noção de memória discursiva tem uma função particular, a de restituir os implícitos, ou seja, restituir os sentidos dispersos que fazem parte de determinado domínio discursivo.

(iv) A noção de formação ideológica:

A formação ideológica (FI) é um tema complexo que envolve a interseção entre linguagem, poder e ideologia. A FI francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux, oferece uma abordagem crítica para compreender como as ideologias são construídas e mantidas por meio da linguagem.

A FI francesa parte da premissa de que a linguagem não é apenas um veículo neutro de comunicação, mas também um instrumento de poder e controle social. A linguagem é usada para construir representações da realidade, moldar percepções das pessoas e reproduzir ideologias dominantes. Nesse contexto, a formação ideológica refere-se ao processo pelo qual as ideologias são produzidas, disseminadas e internalizadas na sociedade por meio da linguagem.

Um dos conceitos fundamentais na análise de discurso francesa é o de "interdiscurso". O interdiscurso se refere ao conjunto de discursos pré-existentes que influenciam a produção de novos discursos. Isso significa que nossas palavras e ideias são moldadas por discursos anteriores, o que, por sua vez, reflete a ideologia presente na sociedade. Por exemplo, quando discutimos questões políticas, estamos inevitavelmente influenciados por discursos políticos pré-existentes que moldaram nossa compreensão do tema (ORLANDI, 2004).

Sendo assim, a noção de formação ideológica refere-se ao conjunto de ideias, valores, crenças e concepções compartilhadas por um grupo social específico, que influenciam outras pessoas. Essa formação ideológica é moldada por contextos históricos, culturais, políticos e sociais e desempenha um papel crucial na produção e interpretação do discurso.

(v) A noção de formação discursiva:

A formação discursiva é um conceito fundamental em AD francesa, uma abordagem teórica desenvolvida por linguistas e filósofos como Michel Pêcheux. Esse conceito desempenha um papel crucial na compreensão de como o discurso e a linguagem estão intrinsecamente ligados à construção de significados e à produção de conhecimento em uma determinada sociedade.

A formação discursiva pode ser definida como um conjunto de regras, normas, práticas e convenções que moldam a produção e a circulação de discursos em uma dada época e contexto social (PÊCHEUX, 1995). Cada formação discursiva é caracterizada por um conjunto específico de temas, termos, conceitos e modos de enunciação que são considerados legítimos e relevantes dentro desse contexto. Essas formações discursivas não são estáticas, mas evoluem ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas relações de poder, nas instituições sociais e nas preocupações culturais.

Um aspecto importante da formação discursiva é a relação entre linguagem, poder e conhecimento. As formações discursivas não apenas refletem as ideias e valores de uma sociedade, mas também contribuem para a construção e legitimação do conhecimento. Isso significa que o que é considerado verdadeiro e válido em um determinado contexto discursivo é moldado pelas regras e convenções da formação discursiva daquele momento (ORLANDI, 2004).

Em resumo, a formação discursiva desempenha um papel central na análise de discurso francesa, permitindo uma compreensão mais profunda da interseção entre linguagem, poder e conhecimento. Ela demonstra como as normas e convenções discursivas moldam nossa compreensão do mundo, influenciando o que é considerado válido e legítimo em uma determinada sociedade e época. Via tal conceito, a AD francesa oferece uma abordagem crítica para a compreensão de estruturas ideológicas subjacentes aos discursos e, também, para a análise do poder constitutivo das próprias formações discursivas estabelecidas. Em tese, o sujeito de linguagem pode identificar-se, desidentificar-se e ainda contraidentificar-se com o dizer ali constituído em torno da forma sujeito dominante (PÉCHEUX, 1995).

(vi) A noção de condição de produção:

Toda abordagem teórica da AD francesa concentra-se na análise crítica da linguagem do discurso, e uma parte fundamental desse enfoque diz do modo como que serão mobilizadas as condições de produção do dizer durante sua descrição-interpretação. Tais condições são um conjunto de fatores sociais, políticos e culturais que influenciam a produção e a circulação de discursos (ORLANDI, 2004).

Um dos principais conceitos relacionados às condições de produção na AD é o de "formação discursiva". Cada formação discursiva é moldada por condições de produção específicas, e a análise das formações discursivas permite compreender como o discurso é influenciado por fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos. Por exemplo, o discurso político é fortemente influenciado pelo contexto eleitoral, pelas agendas políticas e pelos interesses de grupos de poder, e essas condições de produção moldam o conteúdo e a retórica dos discursos políticos (ORLANDI, 2004).

Além disso, as condições de produção também desempenham um papel na legitimação e na autoridade do discurso. Por exemplo, um discurso produzido por um especialista em um campo específico tende a ser mais autoritário e legítimo, devido a gestos de interpretação de seu produtor. Essa legitimidade é uma função das condições de produção que conferem autoridade ao discurso.

Em resumo, as condições de produção desempenham um papel crucial na análise de discurso francesa, pois contextualizam o discurso, moldam a formação discursiva, influenciando a construção do sujeito discursivo e determinam a autoridade do discurso. Há que se considerar a importância, pois, das condições de produção no fazer analítico, pois é parte dele; isso nos permite compreender as forças sociais, políticas e culturais que moldam e são moldadas pelo uso da linguagem. Portanto, há que se atentar às questões: quem disse isso?; para quem disse isso? por que disse assim e não de outro jeito?; quando disse isso?; de onde e de forma como isso está sendo dito? Enfim, questões cruciais à interpretação em AD francesa.

Material e método:

Utilizamos como material de análise quatro enunciados retirados de um perfil do Instagram no qual percebemos a repetição de sentidos (regularidade) em relação à formação discursiva que interpela posições-sujeito frente à lógica de repetição da significação construídas socio-historicamente em torno da palavra felicidade.

Para estudarmos os significados dessa palavra - *felicidade* -, no Instagram, utilizamos fundamentos teóricos da AD de matriz francesa acima - formulações de Pêcheux (1990) e de estudiosos do Brasil, basicamente formulações de Eni Orlandi (2004). Em particular, utilizamos dali o conceito teórico-metodológico de paráfrase, ou seja, a possibilidade de fazer emergir outros enunciados, outras formulações, interpretações e compreensões para um “mesmo” dizer, significado.

A análise:

Primeira análise: Enunciado n.1



Enunciado n.1 - Fonte: Instagram

No enunciado em tela, observamos certa regularidade construída em torno de um único sentido direcionado ao termo *felicidade*; sentido esse que interpela leitores, internautas.

Utilizando-se do conceito de *paráfrase* (uma forma de fazer emergir outros sentidos de um mesmo dizer que poderiam estar emergir de dado enunciado), podemos compreender e explicitar os sentidos presentes ali, a apesar de silenciados pelo autor da página do Instagram - e analisar a forma com que a atual ideologia neoliberal, por meio do discurso, faz-se presente.

Em um primeiro gesto de análise, nota-se o posicionamento autoritário do autor sobre o que seja *felicidade* a partir da palavra “alguns”. Isso se dá ao fazer uso da modalização, evitando-se, pois, uma afirmação, e escolhendo intencionalmente essa palavra a fim de não gerar um sentido duvidoso (alguma desidentificação) no leitor.

Utilizando o método parafrástico, podemos fazer emergir sentidos dali, como por exemplo:

(i) “*Todos* os finais dolorosos nos trazem os melhores recomeços”.

Ter-se-ia outro sentido possível para o enunciado, porém essa generalização seria uma inverdade; mesmo sendo um efeito de otimismo próprios à humanidade, não seria viável para o autor pois leitor nenhum, sem dúvida, iria aderir àquele sentido.

Reescrevendo uma segunda vez o enunciado, outro sentido emerge dali:

(ii) “*Nenhum* final doloroso nos traz os melhores recomeços”.

Agora, o pessimismo apareceria dito fortemente no enunciado, ou seja, não estaria no discurso da autoajuda, o de clichês. Utilizando o conceito de paráfrase, podemos inferir que a decisão do autor em não escolher essa palavra está justamente na necessidade de silenciar possíveis sentidos que poderiam fazer parte desse discurso: sentidos certamente oriundos do real da significação, o incontornável a que estamos sempre sujeitos.

Em um segundo gesto de análise, ao se ler o enunciado em exame, exatamente no seu final: “melhores recomços” - que o autor cita -, vemos que há uma significação explícita na sua imajada coerência, fazendo emergir um sentido exato, certo, em que indubitavelmente ocorrerá na vida do leitor. Esse sentido - constituído na e pela formação discursiva religiosa, ode que qualquer um de nós ao passar pela dor terá seu momento de glória, migrando-se/deslizando para o sentido da felicidade -, retira a responsabilidade do leitor internauta frente ao fato de não lhe ser necessário alguma ação no momento de perdas terrenas. Nesse ponto, consideramos que a utilização desse discurso prejudica consciências na Internet ao invés de “medicar” (remédio), justamente porque seus leitores ao serem expostos a tal significação, agarram-se à ideologia-clichê circulante em torno do discurso da morte, a de final pleno e feliz; algo que não se concretiza. Ora, é bastante absurdo, mas o autor cria também outros enunciados veremos adiante - para esses mesmos momentos de dor e os leitores ainda assim o seguem, aumentando o seu engajamento nas redes.

Resumindo, é importante ter em vista três principais processos de linguagem presentes no enunciado n.1: (i) utilização de sentidos da formação discursiva religiosa (podemos observar isso quando o enunciador faz circular a ideia de que todos nós, passando por momentos tristes na vida, alcançaremos glórias, melhores recomços); (ii) silenciamentos de sentidos por parte do autor que poderiam fazer parte desse discurso, as paráfrases evidenciam isso (uma política de sentidos, um negociação entre o que se deve dizer e o que se supõe impossível de dizer); (iii) conformação do enunciado no discurso de autoajuda (clichê), assim sendo, o pessimismo nuncas será presente e o otimismo será imprescindível ali.

Segunda análise: Enunciado n.2



Enunciado n.2 - Fonte: Instagram

Nesse outro enunciado, observamos também a recorrência dos sentidos constitutivos do sistema neoliberal capitalista - um único sentido para todos nós, os de termos de ser feliz. Inicialmente, perguntamo-nos o porquê da escolha da imagem ao fundo do enunciado, uma estrada em meio à floresta, e o porquê de não ser outra imagem. Ora, como é sabido culturalmente, a natureza é um símbolo de tranquilidade e harmonia, sentidos esses que permeiam o discurso de autoajuda, ou seja, o que o autor da postagem quer passar para os seus leitores. Porém, ao tentar reforçar esse discurso de completude - estável e romântico - o enunciado cai na contradição. Justamente porque há um incerto ali, há o equívoco: a rua torta, quase “imperceptivelmente”.

Em uma primeira análise, os sentidos do discurso da autoajuda utilizados na forma imperativa pelo autor entram em uma contradição no momento em que a liberdade descrita - “Permita-se ser o que quiser nessa vida” - esbarra com o posicionamento do autor “Menos infeliz?”. Ao utilizar o método parafrástico, podemos observar esse mesmo gesto interpretativo do autor, por exemplo em: (i) “Permita-se ser o que quiser nessa vida. Menos FELIZ”, devido a seu pessimismo nítido e a falta de otimismo presente no discurso da autoajuda. Em outras palavras, há o apagamento desse sentido em questão. Sendo assim, o autor utiliza sentidos do discurso da autoajuda - o otimismo exagerado - e apaga com isso outros sentidos que poderiam estar presentes no enunciado.

Em uma segunda análise, sentidos do meio jurídico também encontram-se presentes no emprego do primeiro verbo do enunciado (o verbo “permitir”), escrito em sua forma injuntiva, produzem a ideia de uma ordem, a de uma lei que o seguidor deve atualizar para alcançar sua felicidade, no caso, o autor está dando todas as dicas para chegar até o resultado esperado, bastao leitor internauta responsabilizar-se e fazer assim, seguindo à risca a letra da dica (e nunca de outro jeito) que há garantias de tudo dar certo.

Relacionando essa análise à expressão da imagem ao fundo, é possível trazer outra ideia escolhida, qual seja: “o caminho para a felicidade é esse”. Nesse sentido, a perspectiva neoliberal de felicidade emerge ali, pois se o leitor “fracassar” nesse caminho, ele pode voltar novamente no perfil do autor para consumir seus produtos vendidos ali, aumentando significativamente sua audiência e assim repetindo um ciclo vicioso.

Por fim, a força do verbo *permitir* em sua forma imperativa, dando ordem aos seus seguidores, produz sentidos da demanda da felicidade próprias do pensamento do sistema neoliberal, no qual infelicidade deve ser apagada em nosso meio social. Uma pessoa há de ser sempre completa(da); sendo necessário ser feliz o tempo todo (permita-se, mas até que ponto?). Assim, o discurso da autoajuda ali presente (i) afasta/apaga a ideia de que o caminho pode ser incerto ou infeliz e (ii) dá todas as dicas de como ser feliz (dicas que estão em nossas mãos, “basta querermos”).

Terceira análise: Enunciado n.3



Enunciado n.3 - Fonte: Instagram

Neste terceiro enunciado, observamos a recorrência de apenas um sentido para todos os seguidores da página, novamente. Como nas análises anteriores, notam-se formulações de sentidos bastante cotidianas, sempre presentes nas imagens escolhidas para o fundo do enunciado, como a imagem n.2; todas elas possuem um caminho em meio a natureza. Nesse enunciado, o caminho é uma ponte em meio ao que parece ser um rio, uma água corrente, fazendo alusão ao tempo passageiro descrito no enunciado. Ideologicamente!

Assim, podemos destacar que a escolha da cena é política; o autor da imagem e do enunciado, a fim de produzir um único sentido, o de um caminho certo para dar “tudo certo” e o de um tempo passageiro para todos os leitores, construiu um gesto de interpretação atento a tudo isso. Aqui, é importante sublinhar que, a partir dos conceitos estudados na produção desta pesquisa, diferentemente do senso comum, o sentido não está ali pronto, o sujeito de acordo com a sua ideologia irá produzir a sua própria interpretação, ou seja, seria impossível o autor dar esse caminho único para todos os seus seguidores sendo, pois, uma ilusão, um efeito ideológico (imaginário).

Sentidos da análise do enunciado n.1 - recordando, sentidos sobre a responsabilidade do autor em meio ao discurso escolhido por ele - surgem novamente nesse enunciado, o n.3. A ideia de tempo passageiro, resultando em um novo recomeço - ideia de organização dos sentidos da vida - ou seja, a organização e o apagamentos do “não-sentido” durante a passagem iludemo leitor internauta. Nesse gesto interpretativo, o autor apaga outros sentidos possíveis, como por exemplo o sentido relativo ao fato de o tempo não passar e as coisas não se resolverem; ou mesmo o de o tempo não passar e as coisas ainda assim se resolverem. Porém, o autor silencia todas essas possibilidades de significação, escolhendo a mesma significação para todos os seus leitores internautas.

Quarta análise: Enunciado n.4



Enunciado n.4 - Fonte: Instagram

Nesse último enunciado, podemos observar inicialmente que a palavra felicidade explícita no início vem como uma recompensa, ou seja, você precisa chorar para ter a felicidade. Assim, estando ao encontro do mesmo sentido da formação discursiva (neoliberal) já analisadas acima, tem-se que a felicidade é objeto material, material a ser ganho por todos nós; porém, é necessário passar pelo choro, machucar-se. Nesse passo, novamente há desresponsabilização da posição-sujeito identificada com a forma sujeitoda formação discursiva frente ao ato a ser feito e consumido, dado que “A felicidade *aparece*” (deixamos a palavra em negrito para enfatizarmos a ideia de que a felicidade inevitavelmente vai aparecer...) para aqueles que choram.

Podemos observar no final do enunciado n.4, ainda, a ideia de que o interlocutor precisa *sempre* atuar para “aparecer” a felicidade na sua vida; demanda atual do sistema neoliberal. Assim, dirá o discurso: é preciso dar tudo de si para alcançar um objetivo.

Mas e se o leitor não conseguir tentar, ou buscar a felicidade na forma imaginada, outro sentido que poderia ser também possível fica silenciado pelo autor da postagem.

Observando, enfim, o contexto geral da análise em pauta consideramos que o autor, ao retirar outros sentidos que poderiam ser expostos ali, acaba produzindo um único caminho para os seguidores da página do Instagram. No caso, entra em contradição, porque se a felicidade é para todos, por que o autor limita a algumas pessoas? Somente as que choram, as que sofrem e as que a buscam tê-la-iam efetivamente?

Conclusão

Em vista de toda a discussão construída com base no aparato teórico-metodológico da AD francesa para o exame de enunciados sobre *felicidade* circulantes na rede social, o Instagram, percebemos que ocorrem apagamentos de sentidos em todas elas, fato discutido analiticamente por

nós em vista da repetição de um padrão discursivo nos enunciados n.1, n.2, n.3 e n.4; todas elas respondem a demandas da política neoliberal.

Em outras palavras, os enunciados analisados expõem-nos como o discurso da felicidade é tratado atualmente. Todas idealizam a felicidade como algo a ser conquistado na sua objetividade, transparência, certeza, “evitando-se” nesse passo o dizer da felicidade como uma emoção, um estado efêmero. Deixando, também, as diferentes formas de felicidade de lado, produzindo apenas um único sentido circunscrito a todo leitor.

Enfim, percebemos com as análises feitas que o discurso em questão é remédio (imaginário) e é veneno, ao mesmo tempo, pois, as publicações no Instagram ora são tratadas como “solução” de problemas, uma cura imaginada, ora o contrário: o remédio utilizado de forma incorreta tornando-se veneno. Assim, esses discursos - o de felicidade como veneno - não respondem politicamente ao que poderiam eticamente responder, já que é afirmada apenas uma resposta para todo interlocutor que busca felicidade, sem considerar sua experiência e implicação em ato de linguagem.

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001
- BAKHTIN, Michail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989.
- COELHO, P. **O alquimista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene (orgs.). **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.
- INSTAGRAM: @frasesderenato. Disponível em: <<https://www.instagram.com/frasesderenato?igsh=dTRrbXA0Zm9qMjV4>>. Acesso em: 15abr. 2023.
- ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento. As formas de discurso**. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- _____. **Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- _____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas, SP, Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1990.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

Enviado em 30/04/2023

Avaliado em 15/06/2024

DISCURSO DE SUCESSO NA INFLUÊNCIA DIGITAL: O ETHOS DISCURSIVO EM VÍDEOS DO FELIPE NETO

Kamila Pires dos Reis¹⁵
Thiago Barbosa Soares¹⁶
Damião Francisco Boucher¹⁷

Resumo

A presente pesquisa, vinculada ao projeto “O sucesso midiático como ponte para o sucesso político”, pertencente ao núcleo das ciências da linguagem inseridas nas ciências humanas, tem por objetivo descrever e interpretar o sucesso como um mecanismo de visibilidade de personalidades famosas e traçar um paralelo entre aqueles que, por possuir visibilidade social, ou seja, o sucesso midiático, saem desse âmbito para entrar no âmbito político. Para entendermos como esse processo se dá, buscamos, à luz do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, analisar o discurso de engajamento de uma figura midiática, o influenciador digital Felipe Neto. Como corpus selecionamos trechos de descrições e imagens de seus vídeos presentes em seu canal, no YouTube, intitulados como Não Faz Sentido! – Crepúsculo [+18], e Como argumentar com Bolsonaristas, produzidos pelo próprio youtuber em momentos distintos de seu canal digital. Nossa pretensão é, por meio da análise desse objeto, destacar, entre outras coisas, os principais elementos linguístico-discursivos envolvidos na construção do ethos no interior do entretenimento cultural midiático, e os possíveis efeitos do discurso do sucesso nessas mídias com relação à política brasileira. Como um dos resultados deste estudo, é possível compreender que nos dois vídeos, antigo e atual, o influenciador se apropriou de momentos convenientes para seu crescimento midiático e ainda criou um ethos de influenciador político-midiático.

Palavras-chave: Discurso de Sucesso; Discurso Político; Felipe Neto; Influenciador; Mídia.

Abstract

This research, linked to the project “Media success as a bridge to political success”, belonging to the core of language sciences within the human sciences, aims to describe and interpret success as a mechanism for the visibility of famous personalities and outline a parallel between those who, due to their social visibility, that is, media success, leave this sphere to enter the political sphere. To understand how this process occurs, we seek, in light of the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis, to analyze the engagement discourse of a media figure, the digital influencer Felipe Neto. As a corpus, we selected parts of descriptions and images of his videos on his YouTube channel, titled Não Faz Sense! – Crepúsculo [+18], and how to argue with Bolsonaristas, produced by the YouTuber himself at different times on his digital channel. Our intention is, through the analysis of this object, to highlight, among other things, the main linguistic-discursive elements involved in the construction of ethos within media cultural entertainment, and the possible effects of the discourse of success in these media in relation to Brazilian politics. As one of the results of this study, it is possible to understand that in both videos, old and current, the influencer appropriated convenient moments for his media growth and even created an ethos of political-media influencer.

Keywords: Discourse of success; Political discourse; Felipe Neto; Influencer; Media.

¹⁵ Acadêmica Graduada do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins. Email: pires.kamila@mail.uft.edu.br.

¹⁶ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>.

¹⁷ Professor Mestre do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins.

Introdução

As redes sociais têm ganhado destaques e o número de influenciadores digitais que utilizam canais midiáticos a partir da plataforma digital *YouTube* para se promover por meio de suas publicações, também tem aumentado. Os chamados *influencers*, com o intuito de influenciar, utilizam-se de sua imagem e prestígio midiático para convencer e se fazer legitimado nesse meio (SOARES, 2015, 2016, 2018a). Eles escolhem um público a ser atingido e verificam qual a necessidade desse, fazendo uso de discursos persuasivos, criando, assim, uma aceitabilidade discursiva (BOUCHER; SOARES, 2022) para convencê-lo. Os alvos variam do infantil ao adulto, já que os influenciadores precisam escolher entre diversos conteúdos (tais como educativos, humorísticos, científicos, etc.) para produzir materiais, podendo ser direcionado ao público infantil, do cotidiano e até mesmo de cunho político.

Muitos desses influencers vêm de uma realidade diferente da qual se encontra na atualidade, alguns começam sua vida midiática com poucos recursos financeiros, isto é, com apenas uma câmera não profissional e em um ambiente não favorável. Com o passar do tempo, conseguem aumentar seu número de seguidores e, aos poucos, vão crescendo nesse meio e ganhando visibilidade. Desse modo, muitos são legitimados pela própria mídia e por seus seguidores, passando a ter um maior potencial de visibilidade, já que agora se encontram investido dos efeitos do sucesso midiático (SOARES, 2015, 2016, 2018a).

Dessa perspectiva, compreende-se que o campo digital midiático tem ganhado espaço nas redes e a busca pelo sucesso como um produto comercializável tomou grandes proporções, de modo que o sujeito passou a buscar o sucesso como objetivo de vida, principalmente no âmbito financeiro, o qual é um nicho bastante explorado pelos influenciadores. De acordo com Soares (2016):

Sucesso é uma tradução dos novos valores presentes na sociedade brasileira contemporânea. Valores como o consumismo, a competição, o destaque em relação aos demais, a sobreposição de uma moda que vai desde como se vestir até como usar a língua. O sucesso é uma forma de cindir a sociedade entre os que têm sucesso e aqueles que não o possuem. Numa palavra, sucesso é formação social da qual se necessita compreender a ideologia reproduzida no discurso, que, por sua vez, se imprime na prática da língua (SOARES, 2016, p. 1).

Diante do que afirma Soares (2016), o sucesso é a busca incansável de muitos, e o influenciador digital vê nessa necessidade a chance de se promover na mídia, uma vez que eles utilizam variados discursos, sobretudo o de engajamento, para convencer seus seguidores que aquilo que ele está dizendo é de fato a fórmula para alcançar o sucesso em alguma área de sua vida, podendo ser voltado para sua vida financeira, social, amorosa, política, entre outras. Essas fórmulas funcionam por meio do discurso do sucesso midiático com o intuito de ganhar retorno em suas publicações por meio das visualizações de seus seguidores e de outros visualizadores.

Dessas considerações, analisamos o discurso do sucesso midiático de um *youtuber* para buscar identificar seus efeitos circulantes em sociedade, isto é, suas ramificações, as quais projetam a imagem do *youtuber*. Para identificar as diferenças e semelhanças discursivas, a partir da abordagem materialista do discurso, analisaremos partes de descrições e imagens dos dois vídeos do influenciador digital Felipe Neto que teve seu sucesso inicial a partir do canal *Não Faz Sentido*, em que ele demonstrava, por meio de um tom cômico que projeta os efeitos de criticidade, sua opinião a respeito de celebridades, filmes e atividades do cotidiano. Nossa escolha por esse *youtuber*, se deu pela ampla visibilidade e pela estabilidade adquirida, porquanto, em 2019, Felipe Neto tornou-se o segundo *youtuber* mais assistido do mundo, segundo o jornal eletrônico do site do UOL (2019), em 5 de dezembro de 2019, se consagrando como um dos maiores influenciadores do Brasil.

O fator que demarcou o aumento de visualizações em seu canal no *YouTube*, e que firmou seu sucesso na internet está atrelado ao aspecto cômico e o efeito de criticidade engendrado em seu discurso de engajamento. Sobre seu modo de abordar os fatos, é possível observar que, ao longo dos anos, o discurso do influenciador apresenta dois momentos marcantes, que são relevantes e destacaremos a seguir. Analisamos dois vídeos de seu canal, um mais antigo e outro mais recente, buscando identificar os funcionamentos discursivos que constituem o ethos discursivo do *youtuber*, isto é, a imagem que ele faz de si a partir de efeitos de sentidos, e a relação desse com o discurso de sucesso, por meio do seu canal “Não faz sentido”.

Em um primeiro momento de pré e consolidação da fama, Felipe tratava dos fatos com opiniões sem um trabalho mais elaborado para aumentar o potencial argumentativo de seus discursos de engajamento, algo que caracterizava seu perfil mais jovem. Em um segundo momento, em que sua fama se consolida, ele passa a desenvolver seus discursos com um tom, ou melhor, um efeito de politização, e com potencial heurístico variado, com efeitos de sobriedade (em detrimento do estilo extravagante e exagerado) e menos cômico sobre os diversos assuntos, sobretudo políticos, dissimulando certa maturação de sua postura como *youtuber*.

Por isso, nossa investigação se pauta na diferença entres os dois vídeos em tempos distintos por considerarmos diferentes funcionamentos e diferentes formações sociais, isto é, formações ideológicas (as quais, mais adiante, serão explanadas) no mesmo sujeito, pois sua enunciação, devido ao seu público, passa a ser outra. Tendo em vista o dito, buscamos como objeto de nossa análise o discurso de engajamento de uma figura midiática, o influenciador digital Felipe Neto. A partir do corpus, selecionamos seus vídeos presentes em seu canal, no YouTube, intitulados como *Não Faz Sentido! – Crepúsculo [+18]*, e *Como argumentar com Bolsonaristas*, produzidos pelo próprio *youtuber* em momentos distintos de seu canal digital. Buscamos na análise desse corpus, o funcionamento tanto do discurso político quanto do discurso do sucesso midiático, os principais elementos linguístico-discursivos envolvidos na construção do ethos no interior do entretenimento cultural midiático e seus possíveis efeitos. Em outros termos, pretendemos descrever e interpretar os mecanismos de visibilidade da personalidade famosa em questão e traçar um paralelo entre aqueles que, por possuir visibilidade social, ou seja, o sucesso midiático, saem do âmbito midiático para entrar no âmbito político.

Aparato teórico-metodológico

Partimos do pressuposto da Análise do Discurso que faz a relação interpretativa entre língua, sujeito e história cujo objetivo é a compreensão dos efeitos de sentido de uso da língua pelos sujeitos. É necessário destacar que a importância do discurso, como um conceito, para esta pesquisa, pois sem o devido entendimento dessa noção operante em Análise do Discurso não é possível nem compreender os efeitos do discurso do sucesso, nem mobilizar as demais noções, como ethos. Portanto, no percurso sobre o qual a teoria aqui empregada é formada, de acordo com Soares (2018b),

Pêcheux (1969) define discurso como “efeito de sentido entre os pontos A e B” (2010, p.81). Ora, Pêcheux quer contrapor-se ao chapado esquema da informação derivado dos trabalhos de Jakobson, segundo o qual o emissor produz uma mensagem X e a envia a um receptor que, por sua vez, recebe o mesmo X enviado. Em outros termos, o X produzido pode, por diversas razões, ser interpretado como Y, pois os sentidos estáveis e presos as palavras são efeitos de uma ilusão ideológica que a análise do discurso visa combater (SOARES, 2018b, p. 116).

No horizonte da perspectiva descrita por Soares (2018b), para a compreensão dos sentidos do texto, faz-se necessária a retomada das condições sócio-históricas nas quais o sujeito se encontra, ou seja, as condições de produção de recepção e de circulação para os efeitos de sentidos, pois a produção de sentidos muda segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (PÊCHEUX, 2011). Para a Análise do Discurso, o uso da língua é social, enquanto a língua é o que permite o discurso possuir sua fluidez contínua. O discurso de engajamento promove efeitos de sentidos capazes de despertar o interesse do público a partir de efeitos sensacionalistas ou de senso comum que, mediante a temáticas universais como amor e política, podem aplacar uma grande quantidade de público. Assim, o discurso é um dos principais mecanismos capazes de influenciar e subjetivar comportamentos, pois é principalmente nele que a ideologia se manifesta interpelando sujeitos, estabilizando e deslocando sentidos de acordo com suas condições de produção e de emergência.

Portanto, as posições discursivas nos levam a fazer uma imagem associada ao sujeito responsável pelos processos discursivos imediatos, como Felipe Neto, podendo mudar de sentido, segundo as posições sustentadas por aqueles que falam, mas também pelos ouvintes e divulgadores, por meio dos processamentos parafrástico (estabilização) e polissêmico (deslocamento), dinâmicas naturais do processo linguístico (SOARES, 2018b). Pêcheux (apud SOARES, 2018b), afirma que o sujeito não é uma entidade empírica, pois este se constitui pelo discurso e é determinado por um assujeitamento histórico à língua.

Pêcheux encontrou no processamento inconsciente do assujeitamento uma maneira bastante sutil de seu funcionamento: o esquecimento. Funcionando o esquecimento em duas frentes: o número 1 como o esquecimento da fonte do dizer e o número 2 como o dizer podendo ser outro. [...]. Portanto, o assujeitamento à língua é uma interpelação ideológica na qual todos se inscrevem no dizer passam. (SOARES, 2018b, p. 109).

Conforme afirma Pêcheux (2011, apud SOARES, 2018b), o funcionamento dos esquecimentos cria a ilusão no sujeito de modo que este acredita que é a origem do dizer e que suas palavras não poderiam ser ditas de outro modo. Dessa maneira, o sujeito utiliza a sua posição discursiva do uso social da língua como estratégia de persuasão, pois o discurso é empregado considerando a ligação da língua, do sujeito e da história, leva-o a enunciar um discurso de modo coerente ao ponto de criar aceitabilidade (BOUCHER; SOARES, 2022), através da mediação de sentido possibilitado pela língua. Por meio disso, o indivíduo passa a acreditar e validar o discurso do outro, isto é, o efeito de sentido entre interlocutores (ORLANDI, 2015) em seu próprio discurso, filiando-se e se esquecendo de que ele não é a origem do dizer em seu enunciado (ORLANDI, 2015).

Outros pressupostos relevantes para a compreensão do ethos discursivo, envolvido na construção do entretenimento cultural midiático e os possíveis efeitos do discurso do sucesso nas mídias, são as contribuições de Patrick Charaudeau (2011). Cabe ressaltar que entendemos, desse ponto, o ethos como imagem que se liga elementos da linguagem, mas nesse caso, à fala, fazendo uma imagem associada ao interlocutor a partir daquilo que ele diz. Segundo Charaudeau (2011):

O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia, ao mesmo tempo, nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe *a priori* do locutor – e nos dados trazido pelo próprio ato da linguagem. (CHARAUDEAU, 2011, p. 111).

No horizonte descrito por Charaudeau (2011), o ethos é uma construção coletiva permeada por atravessamentos de sentidos. Ainda de acordo com Charaudeau (2011, p. 118), “o ethos é bem o resultado de uma encenação sociolinguageira que depende dos julgamentos cruzados que os indivíduos de um grupo social fazem uns dos outros ao agirem e falarem”. Para Maingueneau (2014), o sujeito aparece, ao olhar do outro, com uma identidade psicológica e social que lhe é atribuída, e, ao mesmo tempo, mostra-se mediante a identidade discursiva que ele constrói para si. Essa imagem de si é construída de acordo com sua posição social e tem o poder de persuasão por meio do discurso.

Maingueneau (2014) concebe o ethos ligado ao ato de enunciação, podendo ser construído por meio de representação, criado pelo público antes mesmo desse começar a falar. Dessa forma, a construção do ethos é dada pelo enunciador e realizada em conjunto com os co-enunciadores do discurso e suas respectivas formações (histórico-culturais e discursivas), de modo a exercer influência sobre seu enunciatário. A cenografia se refere aos traços distintivos de um discurso e sua determinação implica a regulação da identidade dos integrantes do processo enunciativo, relacionando-os com um conjunto de lugares em um dado momento, de maneira que a cenografia é um fator determinante para o ethos. Em resumo, a cenografia, refere-se às características individuais e concretas de um determinado discurso, através das quais um gênero se realiza, compreendendo um momento e um lugar enunciativos específicos por onde o discurso origina-se, ou seja, a cena a partir da qual o discurso emerge.

No discurso das mídias de informação, em contrapartida, o sujeito informante tem necessidade de credibilidade, pois o desafio dessa situação é transmitir uma informação clara, não trucada e, sobretudo, aceita como tal por um público que espera que o acontecimento reportado seja autêntico e que a explicação dada seja honesta (condição de transparência) (CHARAUDEAU, 2011, p. 115).

O ethos de credibilidade, como expresso acima, é fundamental, pois pretende persuadir determinado público. Para isso deve-se contemplar as três condições, sendo elas a de sinceridade, que no discurso obriga o indivíduo a falar a verdade; a condição de performance, que anuncia as decisões e é feito promessas, brigando esse público a cumprir o que promete; e a condição de eficácia, que o sujeito é obrigado a provar que tem meios para cumprir o prometido e que os resultados serão eficazes. Desse modo, o discurso de engajamento de um dado enunciador é legitimado através do ethos da credibilidade, sendo possível a persuasão por meio da condição da transparência, isto é, de sinceridade, que o sujeito consegue passar ao seu determinado público.

Conforme o exposto, os conceitos de ethos e de cenografia respectivamente abordados são elementos discursivos, que por meio de suas características possibilitam a especificação de fatores que fornecem subsídios que possibilitam a descrição de uma construção discursiva. Por meio desses conceitos poderemos identificar as composições discursivas e os aspectos do sucesso nos vídeos do *youtuber* Felipe Neto e entender seus aspectos ideológicos.

Formação discursiva do sucesso

Como mencionado anteriormente, Soares (2018b), afirma que a Análise do Discurso de abordagem materialista tem relação com os pressupostos que englobam a língua, o sujeito e a história, buscando os sentidos do uso da língua pelo sujeito. Nessa perspectiva, Pêcheux (2011) trata a noção de formação discursiva e aborda a formação ideológica que caracteriza a formação social cujas práticas e relações em sociedade são materializadas por meio da formação discursiva. Dessa forma, a formação ideológica e formação social surgem como posições discursivas.

Pêcheux delineou as formações discursivas como “o que pode ser dito (articulado sob a forma de um pronunciamento, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma dada posição numa dada conjuntura” (PÉCHEUX, 2011, p. 73). Em outros termos, as palavras mudam de sentido conforme as posições sustentadas por quem as emprega, ou seja, não só a formulação textual, mas também os efeitos de sentido são determinados pela formação discursiva. (SOARES, 2018b, p. 117- 118).

Portanto, conforme a citação acima (SOARES, 2018b), as formações discursivas são estabelecidas por aquele que fala dependendo da sua posição de sujeito, determinando o seu pré-construído (característica única daquele sujeito e suas formações discursivas midiática que se concretizam em seus enunciados). Em outros termos, “Interligada ao pré-construído está a formação discursiva que é uma instância na qual dada formação ideológica caracteriza, por sua vez, certa formação social cujas práticas e relações concretas atravessam a vida em sociedade” (SOARES, 2021, p. 3). Para Soares (2018b), a condição de produção da análise do discurso é considerada na relação entre, sujeito, língua e história e o próprio discurso é tomado como o efeito de sentido entre os pontos A e B no embate entre as diversas formações ideológicas, formação social que se materializam nas formações discursivas. As condições de produções estão relacionadas à cena de enunciação que é composta por cena genérica, cena englobante e cenografia, subcenas as quais tratam a tipologia discursiva, o gênero discurso e cenário no qual ocorre a enunciação. Para Maingueneau (2014, p. 122) “Enunciar é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma cenografia”. Ainda afirma que:

A noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que o legitima. (MAINGUENEAU, 2014, p. 122-123.)

A imagem de si é definida pelo seu ethos discursivo, por conseguinte, pelas condições de produção, de emergência e de circulação. O ethos discursivo e cenografia, possibilitam a reflexão social e a projeção de seus sujeitos discursivos. Esses mecanismos são importantes para identificarmos a condição de produção, o ethos e a cenografia nos vídeos em análise do influenciador digital Felipe Neto. Sobretudo quando queremos observar o funcionamento de determinados efeitos de sentido, como os conjuntos de habilidades de sedução e de encantamento que provocam a aceitabilidade discursiva (BOUCHER; SOARES, 2022).

Diante do que foi exposto acerca do ethos, o carisma, por exemplo, é um desses conjuntos de habilidades que influenciadores digitais lançam mão para se reafirmarem como sujeitos de sucesso. De acordo com Soares (2022):

O carisma, para além de um vocábulo insólito, é uma força capaz de convencer. Suas origens e seu próprio funcionamento permanecem um tanto quanto insondáveis, já que seu caráter extraordinário, não quantitativo e pouco investigado fora do âmbito do poder político e religioso torna-o uma perspectiva de dominação sem amarras ou grilhões aparentemente perceptíveis (SOARES, 2022, p. 394).

Os influenciadores, sendo pertencentes a mídia, utilizam o carisma e outros conjuntos de habilidades como instrumentos para compor o discurso de engajamento a partir de conteúdos como o amor, a paixão, intrigas, política, os quais são criados de acordo com a necessidade de seu público, podendo ser em vários campos da vida, desde a vida afetiva à vida financeira. Assim, podemos afirmar que o carisma é elemento indispensável para transformar sujeitos comuns em sujeitos de grande prestígio, porquanto, de acordo com Soares (2022, p. 395) “o carisma como prerrogativa para se

chegar a posições mais elevadas sempre foi muito bem visto em todas as funções sociais, porquanto parece revestir seu detentor de uma áurea de merecimento ou pelo menos justificar sua ascensão”.

Por essa razão, como afirma Soares (2015, 2016, 2022), por meio dos discursos, o carisma e, por conseguinte, o sucesso, passam a ser os novos valores presentes na sociedade brasileira contemporânea. Esse fato gera uma espécie de consumismo e competição no qual uns desejam se sobressair em relação aos outros e, por consequência, utilizam-se do discurso de engajamento para conseguirem mais seguidores. Dessa forma, o carisma como uma materialidade que constitui o sucesso está bastante presente nos valores sociais e seu alcance é o desejo de muitos. O sujeito de sucesso o qual é o objeto de análise é o influenciador digital Felipe Neto, com inúmeros seguidores, sendo eles desde o infantil ao adulto, ocupando o lugar de ícone no canal midiático *YouTube*, considerado por falar o que dissimula pensar sobre diversos assuntos desde filmes à política, sendo legitimado (CHARAUDEAU, 2016) por seus seguidores. Esse “falar o que pensa”, efeitos de sinceridade, de honestidade, remete-nos a outra noção bastante relevante que é a parresía, isto é, “o ato de dizer-a-verdade” (SOARES, 2021, p. 3).

Ao mencionar Sócrates que “percorria as ruas de Atenas indagando sobre as certezas que existiam no mundo grego, deixando muitos perplexos, porque as “verdades” se “desmoronavam no ar”, de acordo com suas investigações” (SOARES, 2021, p. 4), Soares (2021) faz que o ato de ser sincero, de dizer a verdade, contribui para a construção de um ethos discursivo intrincado na qual seus seguidores acreditam que os dizeres do enunciador são investidos de verdade. No caso do sujeito Felipe Neto, este faz uso dos efeitos de crítica e de uma linguagem mais espontânea (utilizando muitas vezes palavrões) para construir o ethos de sujeito sincero. Após a explicação do aparato teórico-metodológico, passamos à análise.

Construção do ethos discursivos em vídeos do Felipe Neto

Para entendermos os aspectos discursivos e ideológicos iremos analisar dois vídeos, um antigo e outro mais recente em seu canal. O vídeo do influenciador digital Felipe Neto está presente em seu canal, Felipe Neto, na plataforma YouTube, intitulado como *Não Faz Sentido! – Crepúsculo [+18]*, é um vídeo antigo com aproximadamente doze minutos de duração, produzido pelo próprio youtuber Felipe Neto, no dia de 05 de julho de 2010, circulando neste canal digital. Ele inicia seu vídeo com efeitos de sarcástico e de sinceridade, fazendo críticas fortemente aos personagens principais do filme e afirmando durante todo o seu vídeo que aquele filme nunca poderia ser algo possível no mundo real, deixando de lado o fato de ser um filme de ficção.

Após essa explanação, acrescentamos que *Crepúsculo* é um dos filmes mais assistidos no Brasil no ano de 2010, por meio desse sucesso alcançado não só no Brasil, mas em todo mundo, o sujeito de sucesso vê nesse filme a oportunidade de se destacar se posicionando de forma a criar a imagem de um enunciador que se expressaria de forma honesta e sincera contra o filme. Ao se posicionar contra a peça fílmica que foi sucesso de bilheteria, o influenciador acaba por atrair um maior público, seja pela concordância daquilo que se fala acerca do filme, seja pela discordância.

Felipe Neto começa a sua abordagem já tornando explícita a sua insatisfação com o filme que assistira. Como Pêcheux (2011, apud SOARES, 2018b) afirma, o discurso é o principal mecanismo de alienação e na dada posição em que o influenciador ocupa fica mais sujeito a ser considerado por seus seguidores. Desse modo, os enunciados abaixo determinam sua posição como enunciador influenciador; o seu ethos discursivo de credibilidade e honestidade é construído por meio dessas enunciações logo no início do vídeo em seu canal.

*“Crepúsculo, o livro que mais marcou a adolescência, que mais causou estrago na juventude mundial!”
“Eu li e fiquei triste. Eu sentir dor, doeu!”*

Após essas afirmativas expostas acima ele tenta explicar sua dissimulação de sujeito indignado, filiando-se àqueles que também concordam com a tese supracitada, pois segundo o influenciador a autora elaborou essa obra voltada para toda insegurança feminina, algo que é apontado por ele durante toda atuação, ou melhor, encenação de seu vídeo. No entanto, os influenciadores digitais fazem uso de mecanismo da linguagem, tais como metáforas, “causar estragos”, hipérboles, “juventude mundial” para persuadir o seu público, e essa opinião fortemente exposta por ele é algo que chama bastante atenção logo de início, podendo criar a aceitabilidade discursiva (BOUCHER; SOARES, 2022). Por essa razão, os seguidores, por meio dessas afirmações, aceitam sem repulsa, ou melhor, sem criticidade, a imagem de um influenciador de sucesso, carismático e extremamente sincero, atributos funcionando em seus enunciados.

Para sustentar a imagem construída de si, a dissimulação do seu modo de pensar e agir como sujeito posicionado no lugar de adulto, falando de “sua adolescência” (como se não fosse um) é algo que faz com que ele ganhe mais visualizações e visibilidade nas redes sociais. Consequentemente, seu ethos discursivo em relação ao comentário em forma de análise é algo característico construído por ele naquela época, conforme mais era radical em suas críticas e ações, mais visualizações ele alcançava, sustentando sua posição de influenciador de sucesso, carismático e sincero. Por essa razão, o sujeito de sucesso pretende, por meio de explicações que parecem coniventes para sociedade, convencer seus seguidores por meio dessas argumentações pautadas em valores presentes na sociedade. Ao afirmar que a obra foi “a que mais causou estrago na juventude mundial” o influenciador não fez essa afirmação baseado em dados ou fatos, é apenas o seu ponto de vista. Ele se apropria da sua posição de influenciador de sucesso para abordar sua opinião de modo que pareça mais coerente o possível e tenta justificar sua abordagem por meio da argumentação de que aquela obra não era feita para mulheres ou pessoas adultas, pois era apenas uma obra que retratava as inseguranças femininas, deixando subtendido que esse tipo de filme é para jovens imaturos. Felipe Neto, na época, era apenas um jovem que se considerava adulto.

No título de seu canal já deixa explícito que seu vídeo não é para menores de dezoito anos, pois utiliza muitos palavões em suas opiniões, fator possivelmente caracterizado pelo seu perfil jovem. Dessa forma, Felipe Neto percebe no filme *Crepúsculo* a oportunidade de aumentar suas visualizações, pois o filme é um dos mais assistidos e queridos principalmente pelo público brasileiro. Dessa forma, Felipe vai moldando o seu ethos discursivo em seu vídeo como um sujeito extremamente sincero.

Conforme Maingueneau (2014), o ethos discursivo está ligado ao ato de enunciação do sujeito e é criado antes mesmo dele começar a falar, considerando a relação com os co-enunciadores, e suas formações históricas, culturais e sociais. Por essa razão, Felipe Neto, por ter esse canal (o qual o maior intuito é fazer engajamento a partir de várias temáticas) projeta discursivamente a característica pré-construída de sua imagem carismática (SOARES, 2022) estabelecida pela sua formação sócio-histórica. O seu ethos discursivo é construído a partir da enunciação, nas práticas das imagens do vídeo, na interpretação dos personagens e na gesticulação sarcástica que faz ao performar as falas dos personagens citados no canal.

Felipe Neto sustenta a imagem de um enunciador crítico e imaturo, porém sincero, honesto, trazendo aspectos da realidade ao performar, de forma sarcástica, o comportamento dos personagens de acordo com o que ele acreditava. O ethos se compõe em seu cenário discursivo, ao expor seus argumentos sobre o filme, ao fazer uso de palavões e linguagens inconsequentes sem se preocupar com censuras, sua maneira de vestir também caracterizava muito seu perfil jovem e libertário, ao usar óculos de sol e pulseira de couro em quase todo vídeo, na intenção de criar um estilo carismático aos

moldes do estilo de vida da cultura norte-americana. Como já mencionado nas considerações teóricas, “O ethos é bem o resultado de uma encenação sociolinguageira [...]. As ideias são construídas por maneiras de dizer que passam por maneiras de ser (CHARAUDEAU, 2011, p. 118).

Portanto, por meio de seu modo de enunciação e de seu temperamento, demonstrado por meio de seu ato de fala que compõe sua formação discursiva, cria-se a imagem de si legitimado não só pelas suas escolhas lexicais, mas também por aquilo que estas projetam historicamente, correspondendo a imagem de si no discurso (SOARES, 2022). Diante desses apontamentos, analisaremos o vídeo em que o ethos discursivo do locutor se compõe.

Figura 1 – Elementos midiático da cenografia presente no vídeo.



Fonte: Felipe Neto (2012).

Os elementos expostos acima repassam aos seus seguidores, ou quem assistem aos seus vídeos, o modo como o seu ethos é construído. Nas duas primeiras imagens que são os primeiros momentos do vídeo, o enunciador cria uma imagem carismática de si por meio de aspectos multimodais, verbo-visuais. Felipe Neto como influenciador digital, com inúmeros seguidores, ocupando uma posição de prestígio na esfera midiática na qual seus seguidores retroalimentam esta posição de sujeito de sucesso. Ao retratar em seu vídeo a opinião sobre o filme com efeitos de pretensa criticidade, sustentado por uma dissimulação que o coloca na posição de um sujeito conhecedor tanto do livro quanto da saga Crepúsculo, este aspecto o levou a reproduzir opinião com efeito de pretensa criticidade, buscando a credibilidade e legitimidade por meio da mídia e do discurso atribuído pela sua posição de influenciador digital.

Nas duas imagens acima, o influenciador faz uso de elementos como os óculos escuro durante suas falas ao tecer comentários sobre os personagens, ele tenta repassar a credibilidade por meio desse mecanismo, como se esse objeto fosse algo que reafirmasse sua posição de um adulto que tem autonomia para julgar toda obra. Nas imagens abaixo, essa sua ação fica ainda mais expressiva quando o enunciador retira os óculos e faz representações desses personagens por meio de expressões e gestos que segundo suas mímicas eram características dos personagens.

Figura 2 – Elementos midiático da cenografia presente no vídeo.



Fonte: Felipe Neto (2012).

As expressões reproduzidas pelo influenciador, retomam seus comentários sob a forma de uma aparente crítica expressa durante todo vídeo, trazendo consigo os efeitos de sujeito sincero. Essas expressões reforçam o que ele afirma no canal, que é uma obra voltada para as inseguranças femininas e dessa forma faz expressões que determinam os personagens como pessoas fracas, colocando-o em uma diametralidade semântica oposta, a saber, o enunciador forte e com identidade bem definida.

Figura 3 - Elementos midiático da cenografia presente no vídeo



Fonte: Felipe Neto (2012).

Assim, é desse modo que o *youtuber* se manifesta durante todo o vídeo, representado nesse artigo por trechos de enunciados e imagens, reproduzindo os efeitos de superioridade, de carisma e de sinceridade. Ao final do vídeo ele pega novamente o livro, objeto de seus comentários, e arranca uma folha e mastiga, Felipe Neto por meio dessa ação busca reforçar sua possível indignação perante a obra, para, dessa maneira, ficar marcada sua opinião aos seus seguidores e a quem assiste seus vídeos. Após essa cena, ele conclui ao afirmar: “*Não sou obrigado a te engolir*”. Ao fazer essa afirmação, o enunciador joga com os sentidos, trazendo a polissemia e deslocando sentidos já estabilizados. Ele reafirma suas ideias defendidas durante todo vídeo, buscando trabalhar outros sentidos possíveis (ORLANDI, 2015) no sintagma verbal “engolir” que, no jogo semântico, passa também a significar “tolerar”, “aceitar” ou “admitir”.

Assim, a construção da imagem de si nesse meio cria indícios os quais apontam para os efeitos de sentido pretendidos pelo *youtuber*, a saber, opinião sincera e confiável. Tendo seu ethos construído por meio de sua enunciação persuasiva, ao apontar vários elementos, tais como infantilidade, cenas emotivas, temáticas clichês, os quais são julgados pelo *youtuber* durante todo o vídeo, Felipe Neto consolida sua posição de sujeito de sucesso. Já o vídeo de 2022 se difere desse, pois, seus elementos constitutivos são voltados para a política. Neste vídeo, a cenografia é diferente, sendo um ambiente mais formal para esse meio midiático, sem pôster ou cartazes como cenário, constituindo apenas um fundo desfocado buscando atenção para ele mesmo. Como foi citado anteriormente, “a cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar” (MAINGUENEAU, 2014, p. 123).

Felipe Neto, em seu novo canal, faz apontamentos voltados para a política brasileira. Seu vídeo é publicado em plena campanha presidencial, na qual as disputas entre os candidatos Luis Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro estavam bastante acirradas e dividiam opiniões. O *youtuber* tomou posição para um desses candidatos, se contrapondo ao outro. Isso pode ser comprovado pelas cores das camisetas que, em diversos vídeos, passam a ser vermelhas ou tons aproximados, simbolizando a cor do Partido dos Trabalhadores e partidos de viés esquerdista.

Diante desse cenário político, Felipe Neto passou a fazer seus vídeos se posicionando contra Jair Messias Bolsonaro. O seu ethos discursivo que projeta os efeitos de criticidade ainda é bastante presente em seus vídeos, por ser seu modo de se caracterizar, imagem construída de si, no entanto, performa efeitos de sentidos que projetam suas falas como se fossem mais consistentes e maduras, aspectos advindos, não só por pela idade, mas pela construção histórica.

Figura 4 – Elementos midiáticos – Vídeo atual



Fonte: Cortes Felipe Neto (2022).

Figura 5 – Elementos midiáticos – Vídeo atual



Fonte: Cortes Felipe Neto (2022).

Nas imagens acima fica explícito que existe diferença entre o Felipe de 2010 e o Felipe de 2022. Na atualidade, seus enunciados causam efeitos de coerência e de lógica. O influenciador buscar se pautar em fontes para fazer alguma afirmação, diferentemente do vídeo antigo na qual ele se expressava sem nenhum embasamento ou trato mais cuidadoso com as informações. Hoje ele se preocupa em se basear em dados e fontes para fazer seus argumentos. Além disso, ele busca um tom vocal mais comedido: não grita e nem faz uso de palavrões como costumava a fazer em vídeos mais antigos.

A sua nova cenografia determinou o novo modo de enunciar, de modo aparentemente maduro, mas ainda mantendo seu ethos discursivo. O seu ethos é sustentado, pois essa é a imagem que ele construiu de si, e o que levou a ser um influenciador que denota uma aparente credibilidade para seus ouvintes. O seu modo de expressar com sua feição os sujeitos alvos de comentários ainda é mantido por ele, nesse vídeo ele faz uso de expressões faciais para interpretar um deputado que é contra o candidato que o influenciador defende.

Assim como no filme *Crepúsculo*, o influenciador pode ter se aproveitado da popularidade do filme. Na política ele também pode ter agido da mesma maneira. Em que essa eleição foi uma disputa bastante acirrada e que praticamente dividiu a opinião do país, o *youtuber* possivelmente viu nesse momento a possibilidade de novamente aumentar suas visualizações. Agradando ou não, os seus vídeos sobre política tiveram bastante alcance, pelo fato de que também a mídia como *YouTube*, *Instagram* e outros são os mais novos meios de comunicação de grande alcance, a mídia teve bastante crescimento de 2010 até a atualidade.

O seu ethos discursivo é criado por meio da enunciação, cenografia, fala e expressões, nesse viés, percebe-se que o influenciador digital durante esse percurso constrói dois ethos discursivos convenientes para realidade daquele momento, no entanto, a busca pelo carisma, pela credibilidade e pelo efeito de sinceridade ainda são fundamentais para mantê-lo como sujeito de sucesso

Assim, como pode ser percebido dessa análise, o primeiro ethos a ser construído foi o ethos discursivo de influenciador digital midiático em época de grande repercussão do filme *Crepúsculo*. O segundo momento da construção do seu novo ethos foi em 2022, quando se determina com o ethos de influenciador político-midiático, segundo momento em que era conivente para sua carreira midiática, uma vez que os políticos haviam necessidade de se manter nos espaços midiáticos e ao lado de grandes influenciadores como o Felipe, esse apoio é de interesse mutuo, pois, a visibilidade é grande quando são figuras públicas de reconhecimento mundial.

Considerações finais

Conforme Soares (2016), o “sucesso é formação social da qual se necessita compreender a ideologia reproduzida no discurso, que se imprime na prática da língua”. O discurso é frequentemente utilizado de modo persuasivo por meio de suas ideias abordadas em sua enunciação a partir de sua fala. Desse modo pode-se constatar que “O discurso é um dos principais mecanismos de alienação, pois é principalmente nele que a ideologia se manifesta interpelando os sujeitos” (SOARES, 2016, p. 110). Portanto, o discurso como efeitos de sentidos entre interlocutores produz sujeitos e sentidos circulantes em sociedade.

Ademais, a mídia por ser um dos meios mais eficazes de disseminação de dizeres e por estar apresentado maior capilaridade nas últimas décadas, tem em destaque os influenciadores digitais como blogueiros e coaching. Dessa forma, tendo a mídia o discurso como meio predominante para convencimento dos sujeitos e legitimados por suas projeções discursivas, as quais se fundamentam no carisma, na sinceridade e no discurso do sucesso (SOARES, 2016, 2016, 2021, 2022). Dessa forma, a legitimação dos sujeitos de sucesso é definida pela construção do seu ethos discursivo, pela condição de produção e cenografia. Os influenciadores digitais utilizam mecanismo da linguagem, tais como metáforas, hipérboles, deslocamentos de sentidos, dos efeitos de carisma, etc., para compor o seu discurso de sucesso. Eles entendem a necessidade de seu público e assim produzem suas argumentações, aproveitando das condições de produção (contexto sócio-histórico), de emergência (contexto imediato) e de circulação (suporte midiático) (ORLANDI, 2015) para ganhar destaque nas redes.

Dessa perspectiva, Felipe Neto, sujeito de sucesso, apresenta fortemente essas características, o seu ethos é construído em dois momentos marcantes ao analisarmos um vídeo antigo e outro atual. Ao analisar o vídeo antigo é perceptível a sua imaturidade ao fazer uma análise de um filme, buscando causar os efeitos de sinceridade, de honestidade e de carisma (SOARES, 2022), fazendo uso de muitos palavões e imitações para expressar seu descontentamento com a obra.

Desse modo, é possível perceber ao analisar o segundo vídeo do Felipe Neto, em 2022, em que ele já se apresenta de modo diferente de antes, o cenário mais sério, sem pôsteres ou cartazes como fundo, sendo apenas um fundo desfocado, voltando a atenção totalmente para ele. Mesmo assim, o que persiste é aquilo que interpela o indivíduo comum em sujeito de sucesso, a saber, o discurso do sucesso historicamente marcado pelos efeitos da parresía, isto é, da sinceridade (SOARES, 2021) e do carisma (SOARES, 2022). O influenciador dessa época se apresenta de modo maduro, proporcionado pela sua idade, utilizando um corte de cabelo mais social e faz uso de apenas uma camisa básica, sem elementos a mais para constituir sua nova característica estética. Ainda é bastante marcante no vídeo atual, a necessidade de imitar o sujeito o qual é objeto de análise, por esses efeitos constituírem a ação carismática e aparentemente honesta.

Felipe Neto construiu por meio do discurso o seu ethos de credibilidade, de sinceridade e de carisma com seu posicionamento aparentemente cômico e crítico. O influenciador digital utiliza nesse meio midiático uma formação discursiva heterogênea para convencer seu público, ao se apropriar alguns discursos circulantes em sociedade, como o discurso de sucesso (SOARES, 2015, 2016). Felipe Neto tem seus discursos pautados na necessidade atual daquele público.

Por essa razão, compreendemos que os influenciadores digitais se baseiam nos acontecimentos atuais para elaborar seus efeitos que promovem a fama para se promover. No caso do Felipe Neto, ele constrói o seu discurso de sucesso midiático quando ele enxerga no filme Crepúsculo, que era um dos mais assistidos e que muitos gostavam na época, a oportunidade de se destacar nesse meio, então ele parte para o lado oposto da grande maioria que é fazer comentários com efeitos de aparente criticidade o filme que muitos gostavam e dessa forma ele conseguiu

aumentar as visualizações em seu canal, sendo esse vídeo que impulsionou o seu crescimento como influenciador digital até hoje. No outro momento, isto é, no vídeo de 2022, ele se apropria do mesmo modo, por ser ano eleitoral à presidência e por haver grande divisão de opinião da população entre os candidatos, Felipe se posiciona em favor de um desses candidatos. As opiniões relacionadas a esses candidatos ganhavam muitas proporções, e vindo dele, que é um influenciador digital de sucesso mundial, alcançava ainda mais repercussões e conseqüentemente aumentava suas visualizações em seu canal.

Nos dois vídeos, antigo e atual, o influenciador digital se apropriou de momentos convenientes para seu crescimento midiático e ainda criou um ethos de influenciador político-midiático. O comportamento do youtuber de sucesso a partir de seu processo discursivo é marcado por aspectos ideológicos, opiniões partidárias de esquerda, presentes na atualidade. Os denominados influenciadores por serem sujeitos com reconhecimento e credibilidade, torna-se um novo publicitário de sucesso midiático, sua figura pública é agregada ao seu sucesso nas mídias, tornando-o um influenciador digital inflamado pela mídia (SOARES, 2018a) em vários âmbitos midiáticos e seu ethos pode ser modificado conforme o momento em que a sociedade está passando visando o seu crescimento e reconhecimento nas mídias.

Em última consideração, conclui-se que o efeito dos ethos presentes nos discursos midiático e discurso político-midiático apresentam uma imagem de credibilidade caracterizada pela imagem de si construída no início de sua carreira, sendo essa levada para aqueles que têm os mesmos posicionamentos ideológicos ancorados pelo influenciador. Portanto, a partir da análise aqui empreendida, foi possível descrever e interpretar os principais elementos linguístico-discursivos, como a construção de metáforas e hipérboles, envolvidos na construção do ethos, no interior do entretenimento cultural midiático e os efeitos do discurso do sucesso na produção de sentidos, envolvendo um dos mais proeminentes influenciadores digitais do Brasil e sua relação com a política.

Referências

- BOUCHER, Damião Francisco; SOARES, Thiago Barbosa. Resignificação da pandemia: aceitabilidade no discurso midiático. **Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem**, n. 15, 6 dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35501/dissol.vi15.920>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião Pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**; tradução Ângela M. S. Corrêa, SP: Contexto, 2016.
- CORTES FELIPE NETO. Como argumentar com Bolsonaristas. YouTube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eKNTI_zV3x0. Acesso em: 19 maio 2023.
- FELIPE NETO. Não Faz Sentido! - Crepúsculo [+18]. YouTube, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Lp7XO6oWCM&t=51s>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. Trad. Sírio Possenti. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, Thiago Barbosa. **Discurso do Sucesso: sentidos e sujeitos de sucesso no Brasil Contemporâneo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa da Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015.
- SOARES, Thiago Barbosa. Discurso do Sucesso: sentidos e sujeitos de sucesso no Brasil contemporâneo. **Estudos Linguísticos, São Paulo**, v. 45, n. 3, p. 1082–1091, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/658/1092>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- SOARES, Thiago Barbosa. Sucesso: discursos contemporâneos de capitalização dos sujeitos.

In: SOARES, Thiago Barbosa (org.) **Múltiplas perspectivas em Análise do Discurso**: objetos variados. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018a.

SOARES, Thiago Barbosa. **Percurso linguístico**: Conceitos, críticas e apontamentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b.

SOARES, Thiago Barbosa. Um caso de parresía: a coragem no discurso e seus efeitos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, 2021. DOI: 10.1590/1981-5794-e12419. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/12419>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Thiago Barbosa. Uma força sem “origens”: o carisma em Saul Goodman. **Caderno de Letras**. n. 42, 2022. Edição Atemática - Linguística e Literatura. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i42.20101>. Acesso em: 5 jul. 2023.

UOL. **Felipe Neto é o segundo youtuber mais assistido no mundo em 2019**. 2019. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/12/05/felipe-neto-e-o-segundo-youtuber-mais-assistido-no-mundo-em-2019.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 de maio 2023.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

“WINNIE THE WITCH” E “CAT IN THE RAIN”: O VÍDEO E O AUDIOBOOK COMO MÍDIAS QUE POTENCIALIZAM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM LITERATURA

Maeles Geisler¹⁸

Amanda Vieira¹⁹

Sandro Lauri da Silva Galarça²⁰

Resumo

O ensino de língua inglesa tornou-se obrigatória na educação básica no Brasil em 1996 dada a relevância dessa língua como língua de comunicação internacional, como status de língua franca. (Anjos, 2019). Este artigo é um relato de experiência de ensino de língua inglesa com textos literários mediados por mídias, o *audiobook* e o vídeo disponíveis na plataforma do YouTube e que foram disponibilizados por consumidores que igualmente são produtores de mídias (Jenkins, 2009). As aulas foram ministradas no estágio de graduação em Letras com habilitação em língua inglesa propondo uso das tecnologias com mídias na aprendizagem da história infanto-juvenil “*Winnie the Witch*” de Valerie Thomas e Korky Paul e do conto “*Cat in the Rain*” de Ernest Hemingway. Em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a qual se baseia no desenvolvimento integral do estudante como cidadão crítico e participativo na esfera social e política, esta pesquisa apresenta a literatura como potencial na elaboração do pensamento crítico, na aprendizagem da língua inglesa e de que forma a inserção de conteúdos disponíveis nas plataformas digitais potencializam e dinamizam as aulas (Belloni, 2009) de língua inglesa com textos literários.

Palavras-chave: Mídias na educação. ensino de língua inglesa. ensino de literatura

Abstract

The teaching of English became compulsory in basic education in Brazil in 1996 given the relevance of this language as a language of international communication, with lingua franca status (Anjos, 2019). This article is a report on an experience of teaching English with literary texts mediated by media, the audiobook and video available on the YouTube platform and made available by consumers who are also media producers (Jenkins, 2009). The classes were taught as part of an undergraduate course in English Language, proposing the use of media technologies in the learning of the children's story "Winnie the Witch" by Valerie Thomas and Korky Paul and the short story "Cat in the Rain" by Ernest Hemingway. In line with the BNCC (National Common Curricular Base), which is based on the integral development of the student as a critical and participatory citizen in the social and political sphere, this research presents literature as a potential in the development of critical thinking, in the learning of the English language and how the insertion of content available on digital platforms enhances and dynamizes classes (Belloni, 2009) in the English language with literary texts.

Keywords: Media in education. English language teaching. literature teaching

¹⁸ Graduada em Letras/Inglês na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau). Pós-graduanda no mestrado em Educação na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau). Membro do grupo de pesquisa Comunicação e Educação Midiática. Professora de Língua Inglesa na Educação Básica atuando no Ensino Médio em Blumenau/SC.

¹⁹ Especialista em Literatura Brasileira. Graduação em Letras Português-Inglês e Respektivas Literaturas pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atuou como docente pela Prefeitura Municipal de Gaspar e pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, lecionando Inglês para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Experiência nas áreas de Linguística e Educação, com enfoque na educação básica, em práticas de leitura e escrita, com línguas, com literatura e ensino e aprendizagem na área das linguagens. Tem interesse nos temas: antirracismo, decolonialidade, LGBT+.

²⁰ Mestrado em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Professor na Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB e na Associação Educacional Bom Jesus/Ielusc. Coordena o Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da FURB (NEAB/FURB) no CNPq. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e do Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros (CONNEABS). Atua principalmente nos seguintes temas: educomunicação, comunicação, sociedade, tecnologias, narrativas jornalísticas, discurso e questões étnico-raciais.

Introdução

Com a globalização e a expansão do inglês pelos meios digitais para todos os territórios a língua consolidou-se como língua internacional de comunicação sendo considerada uma língua franca (Anjos, 2019). Pode-se atribuir a esse status dentre os outros fatores “à posição hegemônica dos Estados Unidos, com o seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista” (Siqueira, 2011, p. 334 apud Cruz; Ladeira; Silva, 2018). A educação básica no Brasil de acordo com a nova LDB (9.394/96) tem como componente curricular obrigatório o ensino da língua estrangeira inglês a partir do sexto ano do ensino fundamental II se estendendo ao ensino médio. Ao período que antecede 1996 a língua era opcional disputando com outras línguas estrangeiras como alemão, espanhol, francês e italiano.

Com inserção da língua inglesa no currículo obrigatório da educação básica o documento oficial da BNCC (Base Comum Curricular) de 2017 formulou as diretrizes e as concepções de aprendizagem desse componente curricular que mediante as transformações das funções desta língua no cenário mundial de língua franca estabelece o foco na “função social e política do inglês” (p. 241) o que

desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, as culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 242).

Esse caráter respeita as diferentes variantes linguísticas considerando todas elas legítimas, se desvincula da concepção eurocêntrica da língua e apresenta o componente curricular de língua inglesa sendo também responsável na formação cidadã crítica dos discentes ligando intrinsecamente as dimensões “políticas e pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 241).

É nesse território de premissa formativa da educação que as aulas de estágio foram planejadas percebendo a relevância da literatura como objeto de estudo e as mídias digitais como o *audiobook* e o vídeo para mediar a compreensão linguística e as práticas de “*listening*” e dinamizar as práticas de “*reading*” com textos literários. Alguns dos conteúdos da plataforma do *YouTube* são disponibilizados por consumidores de mídias que igualmente são produtores, que de acordo com Jenkins (2008, p. 203) “iria ocorrer como consequência inevitável da revolução digital: a tecnologia colocaria nas mãos de pessoas comuns [...] ferramentas de baixo custo e fáceis de usar”. Os links utilizados podem ser baixados gratuitamente o que facilita o manuseio por parte do educador.

Nesta pesquisa é feito um diálogo entre as práticas de intervenção e os pressupostos de teóricos de Maria Luiza Belloni (2009), Henry Jenkins (2008), Antonio Candido (2012) e Paulo Freire (2009) entre outros investigadores no campo da educação e do ensino da língua inglesa como segunda língua. No primeiro momento são apresentadas as escolas com as respectivas aulas e seqüências didáticas aplicadas. A seguir, entrelaçamos as abordagens teóricas e as aprendizagens dos estudantes no intuito de relacionar a relevância das mídias na aprendizagem da língua inglesa com literatura e de que forma a inserção de conteúdos disponíveis nas plataformas digitais potencializam e dinamizam as aulas. Na última parte são pontoadas as considerações finais da experiência.

A intervenção no ensino fundamental

Os cursos de graduação com licenciaturas integram em seus currículos o período de estágio supervisionado a qual compreendem aulas de observação e de intervenção. Esta experiência ocorreu no decorrer do ano de 2022 como parte do curso de graduação de Letras – Inglês.

No ensino fundamental anos finais ocorreu a primeira aplicação de aulas compreendendo o oitavo e nono ano na Escola de Educação Básica Dr. Max Tavares, uma escola estadual da cidade de Blumenau. Para ambas as turmas foram elaboradas sequências didáticas de 6 aulas com o conto infantil “*Winnie the Witch*” de Valerie Thomas (autor) Korky Paul (ilustrador) diferenciando-se nas atividades propostas com a história.

No 8º ano, as competências “*listening*” e “*reading*” foram desenvolvidas na primeira aula. Os alunos assistiram ao vídeo da história sem legendas num primeiro momento e depois, com o texto em mãos, assistiram novamente ao vídeo com legendas em inglês. O vídeo é muito didático, mostrando os objetos e as ações das personagens de forma que os alunos compreendam toda a história sem necessidade de tradução associando as imagens às palavras na língua inglesa. Os alunos apreciaram a história fazendo comentários e respondendo às perguntas que eram feitas em inglês e português respectivamente. Nas atividades de compreensão de texto, a maior parte dos alunos tiveram facilidade, apenas alguns precisaram de ajuda. Na segunda e terceira aulas, abordou-se as preposições de lugar, primeiro a explicação com exemplos da história e depois atividades com as personagens e as preposições. A competência de “*writing*” foi desenvolvida com a construção de frases utilizando os personagens da história *Winnie* e *Wilbur*.

As aulas com o 9º ano foram mais desafiantes, a turma foi mais participativa com a história a partir da segunda aula, embora tenha havido comentários na primeira aula sobre bullying (se referindo a uma cena do Wilbur na árvore). As atividades de interpretação foram as mesmas do 8º ano e esta turma embora um ano a frente da outra, teve mais dificuldade em compreender a história. O processo inicial foi o mesmo da outra turma, primeiro assistiram ao vídeo sem legendas e depois com legendas em inglês.

Nas aulas seguintes, trabalhou-se na compreensão do verbo modal “*Can*” nas formas afirmativa, negativa e interrogativa como capacidade, pedido e permissão. Após a explicação com exemplos e uma tabela gramatical, os alunos fizeram uma atividade de “*speaking*”, perguntando aos colegas sobre algumas competências que possuem (sugeriu-se uma lista de competências para formar as perguntas). Para terminar, fizeram atividades em pares, como retirar frases da história com o verbo modal, escrever frases com as personagens e indicar se a frase se referia a uma capacidade, pedido ou permissão. As três lições abrangeram as quatro competências “*listening, speaking, reading, and writing*”.

Enfrentar as adversidades na sala de aula é importante para ser maleável. Há muitas diferenças de uma turma para outra e a mesma planificação exige, por vezes, adaptações. Percebe-se que é na experiência que se desenvolve mais conhecimento, e é nesse processo que surgem questões para possíveis pesquisas e estudos posteriores. Ensinar inglês através da literatura é um caminho possível considerando a riqueza que as histórias nos trazem que vão além da linguística como a imaginação, a emoção e um universo que por vezes está mais ligado aos sentidos do que a razão.

A intervenção no ensino médio

No sétimo semestre, o terceiro estágio foi realizado em Pomerode na escola EEB Presidente Prudente de Moraes e as turmas selecionadas foram do segundo e terceiro ano do ensino médio. Novamente o texto literário entra em cena em sala de aula com o conto “*Cat in the Rain*” de Ernest Hemingway. Foram 12 aulas de inglês ministradas com textos literários como suporte principal e

vídeos sobre os contos como ferramenta auxiliar. Elaborou-se uma sequência didática de 6 aulas para as duas turmas com uma breve introdução aos gêneros literários, uma biografia de Ernest Hemingway, uma definição do gênero conto, o texto da história e as atividades de interpretação e de finalização da sequência.

Das aulas a que teve maior participação e interesse por parte dos alunos foi a atividade de conversação. Nesta atividade os alunos compartilharam das suas preferências de leitura e de cinema. A primeira aula foi uma introdução aos gêneros literários da língua inglesa. Os alunos repartiram uns com os outros sobre o gênero que mais lhes interessava. Os gêneros mencionados foram romances, contos de fadas, história em quadrinhos e Mangás. A segunda aula foi a aula de conversação mencionada no parágrafo anterior. A terceira aula foi a leitura da biografia de Ernest Hemingway e a definição sobre o gênero conto. Cada aluno leu uma frase e percebeu-se que eles estavam habituados a ler textos em língua inglesa em sala de aula. Isso tornou a aula mais dinâmica e participativa.

Na quarta aula, os alunos ouviram o *audiobook* do conto antes de lerem o texto "*Cat in the rain*" de Hemingway para a prática de "*listening*". Fizeram uma atividade em que escreveram as palavras que ouviram e compartilharam-nas na aula após o áudio. Em seguida, receberam o texto para ler e destacar as palavras ou expressões que já conheciam. O trabalho de casa consistia em terminar a leitura, tentar compreender o texto com as palavras destacadas e traduzir as palavras desconhecidas.

Na quinta aula, os alunos assistiram dois vídeos sobre o conto para que pudessem compreender a história através das imagens, houve uma conversa sobre o que compreenderam da história e foi feita a tradução e interpretação do texto. Foram abordados vários pontos da história, incluindo a época em que foi escrita, o período em que o autor a escreveu para pensar no contexto histórico, entre outras observações. Na sexta e última aula, para finalizar a sequência didática, os alunos fizeram um teste com consulta que incluía questões sobre a interpretação do texto de "*Cat in the Rain*". O conto abriu espaço para diversas discussões em relação ao relacionamento do casal da história, assim como o período pós-guerra que é cenário da narrativa.

Percebeu-se a necessidade de aumentar o número de aulas para a aplicação dessa sequência didática, pois os estudantes protagonizaram a cena ao compreenderem a tensão entre os personagens. Entretanto, não havia tempo para alongar as questões apontadas. Segue a sugestão para ampliar o número de aulas.

Mídias no ensino de língua inglesa com literatura

O texto literário oportuniza a reflexão sobre a identidade do leitor pois “não é um fim em si mesmo, mas uma zona de contato que ajuda a desconstruir as visões” sendo que o contato com outra realidade “leva à autorreflexão sobre a própria comunidade” (FESTINO, 2014, p. 326). Para os autores Gonçalves e Specht (2018) “mora na intrincada natureza da literatura a sua capacidade de criar, em nós, novas lentes para percepção do mundo – se ela fosse “mais simples”, talvez não fosse tão transformadora” (p. 7).

A formação do senso crítico tem diversos pontos favoráveis que são associados ao letramento literário. Observar outras culturas por meio de seus textos “possibilita às pessoas refletirem sobre suas atitudes, até mesmo da necessidade de entender o próximo, fazer questionamentos e conhecer o meio que os circunda” (MATOS; VASCONCELOS, 2018, p. 3).

Aos professores de língua inglesa incumbe-se a tarefa de serem leitores de textos literários para levar às salas de aula planejamentos com esses textos e a partir dessas práticas colaborar com a formação de cidadãos críticos, mais sensíveis ao mundo que os cerca e ao que vive no interior de suas vidas com suas frustrações e desejos.

O ensino de inglês por meio da literatura não apenas ensina a língua, mas também desenvolve diversas competências e habilidades descritas na BNCC. Além disso, desenvolve a sensibilidade dos alunos em relação à história. Ler e discutir literatura "possibilita o diálogo e a troca de experiências entre os envolvidos" (ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2017, p. 8). De acordo com Vargas Llosa (2010, p. 62):

O elo fraternal que a literatura estabelece entre os seres humanos transcende todas as barreiras temporais. A sensação de ser parte da experiência coletiva através do tempo e do espaço é a maior conquista da cultura, e nada contribui mais para o renová-la a cada geração do que a literatura.

“O elo fraternal” a que Llosa faz referência se remete ao termo que Candido chama de “fabulação” por cada indivíduo estar constituído por essa propriedade psíquica e todos têm “momentos de entrega ao universo fabulado” que se manifesta tanto no analfabeto quanto no erudito” compreendendo “desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura de um romance” (2012, p. 7).

Talvez para alguns professores haja resistência ao se falar em textos literários em sala de aula de língua inglesa por associar à tradução de textos. Durante um período da história no ensino de línguas estrangeiras como segunda língua a literatura era objeto de estudo no método de tradução, sendo um dos primeiros métodos existentes no ensino de línguas, o que muitas vezes desestimulava os estudantes, entretanto ela está ressurgindo nesse cenário de ensino com outra asserção.

Essa experiência nos estágios de graduação aposta no uso de tecnologias para o ensino literário como algo inovador, pois toda a prática empregada em sala de aula faz uso das mídias para a compreensão da história associando as imagens ao vocabulário e o conhecimento da pronúncia com os áudios dos vídeos e *audiobooks*. “A mídia digital facilitou a comunicação e a produção de material audiovisual que tem sido cada vez mais acessível e fácil para os atores sociais” (Bona, 2021, p. 49).

Na sociedade contemporânea as tecnologias digitais têm “provocado profundas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas” (Veira, 2021) reconfigurando as relações do homem com sua existência nas esferas intelectuais, profissionais e físicas. Essas esferas se percebem, se conectam e interagem no ciberespaço “configurando uma nova paisagem informacional e comunicacional”:

Da “aldeia global” passamos à “sociedade da informação ou do conhecimento” e à “sociedade em rede” com suas utopias próprias: inteligência coletiva, cibercultura, liberdade de expressão, democratização da cultura e do conhecimento, comunicação *peer-to-peer*, jogos, realidade virtual, etc (Belloni, 2009, p. 6)

A educação igualmente acompanha esse processo, “mas as novas tecnologias não promoveram esse avanço democratizando o acesso, universalizando as riquezas produzidas” (Machado, 2010, p. 33), embora políticas públicas educacionais implantadas tentam suprir as desigualdades no que se refere ao acesso modificando os ambientes da educação tradicional, “potencializando para a educação os não convencionais, além de criar novos ambientes de

aprendizagem, como os do espaço cibernético (redes sociais, plataformas formativas, blogues, fóruns, entre outros)” (Vieira, 2021, p. 26).

De acordo com Bona (2021, p. 4) “o YouTube se tornou num dos principais sítios de hospedagem de vídeo e contribui também para a disseminação de conteúdos audiovisuais”. Essa disseminação pode contribuir significativamente na educação se esses conteúdos forem selecionados de forma crítica, tendo o conhecimento que essas mídias não são neutras. “Para o bem ou para o mal, essa é a democracia na era da cultura da convergência” (Jenkins, 2009, p. 369). Os professores têm a responsabilidade de promover essa educação das mídias desenvolvendo nos estudantes a reflexão daquilo que consomem como entretenimento, informação e conhecimento. É “a questão do compromisso do profissional com a sociedade” (Freire, 2018, p. 17).

Considerações finais

Os vídeos e o audiobook potencializaram as aulas criando um ambiente dinâmico, atrativo e interessante, gerando dessa forma um cenário propício para aprendizagens. Para além das aprendizagens linguísticas foram desenvolvidos aspectos culturais e sociais que vão de encontro com a proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de formação integral do estudante como cidadão crítico e participativo.

Trabalhar literatura com os estudantes é possibilitar de alguma forma o “trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento” (Freire, 1996, p. 44), pois ela “humaniza” (Candido, 2012) trazendo conexões entre diversas culturas. E utilizar as mídias como apoio dos textos literários é alcançar o universo que esse estudante está inserido principalmente nas plataformas digitais a exemplo do YouTube que disponibilizam os conteúdos gratuitamente. É como “estabelecer uma ponte entre o cotidiano desses jovens conectados e as tecnologias que fazem parte do seu dia a dia” (Bittencourt; Viana Jr., 2021).

As atitudes dos estudantes ao assistirem os vídeos foram notadamente modificados, da expressão de monotonia para entusiasmo e interatividade. Ao fazer uso de tecnologias digitais para abordar algo secular que é a literatura de alguma forma se insere nas práticas modernas o antigo de modo autêntico ressignificando essa prática. Essa amálgama faz sentido para essa geração conectada, que muitas vezes em sala de aula não conseguem se desconectar do ambiente “*online*”.

Referências

- ANJOS, Flávio Almeida. Appropriate Pedagogy to Teach English: contemporary tendency focusing on Non-native. **Journal of English language Teaching**. UNNES: ELT Forum 8, July 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338341257_Appropriate_Pedagogy_to_Teach_English_Contemporary_Tendency_Focusing_on_Non-Native. Acesso em: 23 Mar. 2024.
- ARAÚJO, Alyne Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; LOPES, Francisco Edson de Freitas. O uso de literatura no contexto de sala de aula de língua inglesa. **SINALGE: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**. Abr. 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27557>. Acesso em: 01 Jan. 2023.
- BELONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BONA, Rafael José; FONTOURA, Bruna José; SCHLÖGL, Larissa. Educação, extensão e produção de vídeos para o Youtube durante a pandemia da covid-19 no município de Blumenau/SC num curso de Publicidade e Propaganda. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 2021**. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/dt2-pp/rafael-jose-bona.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- BONA, Rafael José; SCHLÖGL, Larissa. Interdisciplinaridade e produção de vídeo para a universidade: práticas educativas de extensão na área de publicidade e propaganda no município de Blumenau. **Revista Anhanguera**, Goiânia, Ano 21, vº 22, Jan-Jun, 2021. Disponível em: revista-unigoias-2021-1-artigo-5.pdf (anhanguera.edu.br). Acesso em: 27 abr. 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 Mar. 2024.
- BITENCOURT, Alexandre Passos; VIANA JR, Orlando. Mídia-educação no currículo do ensino fundamental e interfaces com as tecnologias e os multiletramentos. **Odisseia**, Natal, RN, v. 6, n. 2., p. 17-34, jul. dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/21988>. Acesso em 27 abr. 2024.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. Aldo de Lima (org). Recife: ed. Universitária da UFPE, 2012. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>. Acesso em: 01 Jan. 2023.
- CIEE: Council on International Educational Exchange. **Cat in the rain**. YouTube, 8 Jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mduNAgwmhYU&t=405s>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. **Literature in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CRUZ, Giêdra Ferreira; LADEIA, Sheila Rocha; SILVA, Leandro Santos. Interculturalidade, Ensino de inglês como língua franca e a Base Nacional Comum Curricular. **Fólio – Revista de Letras: Vitória da Conquista**, v. 10, n. 1, p. 599 – 616, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4061>. Acesso em: 23 Mar. 2024.
- FESTINO, Cielo Griselda. A estética da diferença e o ensino das literaturas de língua inglesa. **Gragoatá**, Niterói, n. 37, p. 312-330, 2. Sem. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33000>. Acesso em: 01 Jan. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Lilián Lopes Martín. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Davi Silva; SPECHT, André Luís. Sobre o uso de literatura na sala de aula de língua inglesa: percepções e potencialidades. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LcC/article/view/32298>. Acesso em: 01 Jan. 2023.
- HEYTSJOSH. **Full audiobook: Cat in the rain – Ernest Hemingway**. YouTube, 6 Jan. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q_hL31BQeY4&t=11s. Acesso em: 14 abr. 2024.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LAZAR, Gillian (2009 [1993]). **Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers**. Cambridge University Press: Cambridge.
- MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- MAKBULE. **Cat in the rain – Ernest Hemingway**. YouTube, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MDYVWYdaHgQ&t=60s>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- MATOS, Ivânia Maria Costa; VASCONCELOS, Ana Emília Pereira. A literatura na sala de aula no ensino fundamental. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura**. v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1810>. Acesso em: 01 Jan. 2023.
- ESTALLES, Romina. **Winnie the Witch**. YouTube, 2 abr. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PXVpFmsF_Ks. Acesso em: 14 abr. 2024.
- VARGAS LLOSA, M. **A importância da literatura**. Substantivo Plural. Outubro, 2010.
- VIEIRA, Márcia de Freitas. Pedagogia de Paulo Freire e Tecnologias Digitais na Educação: uma construção possível. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 25–47, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15932>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

INTERSECÇÕES MULTICULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RECONHECENDO E PROBLEMATIZANDO SINGULARIDADES²¹

Sandra Pottmeier²²

Carla Delfino²³

Evandro José Zonta²⁴

Sandro Luiz Cifuentes²⁵

Renata Waleska de Sousa Pimenta²⁶

Resumo

Este manuscrito objetiva compreender os enunciados dos professores/as em formação acerca das interseções sobre/com e a partir da multiculturalidade em processos formativos *para* e *com* os professores da Educação Básica. A metodologia é a de abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados painéis produzidos pelos/as professores/as, além de leituras e discussões embasadas em Bento (2022), hooks (2017)²⁷, Nascimento (2019). Considera-se que os discursos dos/das professores/as reverberam subjetividades constitutivas de trabalhadores/as da Educação e que é preciso lutar e resistir contra processos sociais, raciais, linguísticos e de gênero ainda excludentes.

Palavras-chave: SINTE. Professores. Inclusão. Equidade. Educação.

Abstract

This manuscript aims to understand the statements of teachers in training about the intersections about/with and from multiculturalism in training processes for and with Basic Education teachers. The methodology is a qualitative approach using panels produced by teachers as data collection instrument, in addition to readings and discussions based on Bento (2022), hooks (2017), Nascimento (2019). It is considered that the teachers' speeches reverberate subjectivities constitutive of Education workers and that it is necessary to fight and resist against social, racial, linguistic and gender processes that are still exclusionary.

Keywords: SINTE. Teachers. Inclusion. Equity. Education.

²¹ Resultado de atividades de grupo de pesquisa

²² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do grupo de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação da Universidade Regional de Blumenau. Professora na Educação Básica da Rede Pública Catarinense. E-mail: pottmeyer@gmail.com

²³ Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Rio Grande. Professora aposentada pela Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Coordenadora Regional do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC) - Regional Blumenau. E-mail: carladelfino99@gmail.com

²⁴ Mestre em Química pela Universidade Regional de Blumenau. Professor na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Pública Catarinense. E-mail: zjequimio@gmail.com

²⁵ Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar pela Faculdade Dom Bosco e Licenciado em História pela Universidade Regional de Blumenau. Professor da Educação Básica da Rede Pública Catarinense. E-mail: slcifuentes@msn.com

²⁶ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Integra os grupos de pesquisa: ALTERITAS, Multiculturalidade, Interseccionalidades e Formação de Professores e o Laboratório de Didática da História - LADIH. Sócia da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). E-mail: renata.waleska@ifsc.edu.br

²⁷ A opção pela escolha do nome da autora escrito com letras minúsculas neste relato ocorre, pois buscamos respeitar o posicionamento de hooks quanto a valorizar seus escritos, suas reflexões e não a pessoa-escritora.

Considerações iniciais

O presente texto emerge de leituras e discussões sobre e a partir do módulo intitulado “Violência de gênero e racismo estrutural”, inscrito em um curso de formação continuada promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Instituto Federal Catarinense (IFC), intitulado “Formar para Transformar”. Importante destacar que este movimento de formação instiga a consciência como prática educativa libertadora (FREIRE, 2019[1996]) e o engajamento de todos/as aqueles/as que participam dos processos de ensinar e aprender. “Quando a educação é a prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar” (hooks, 2017, p. 35).

Há a partir do que reflete hooks (2017) muitas vozes que constituem o lugar social da sala de aula nos/dos processos dialógicos de ensinar e aprender na perspectiva da educação libertária preconizada e defendida por Freire (2019[1996]) e retomada na luta contra a desigualdade étnico-racial e de gênero de hooks (2017). São, subjetividades constitutivas de diferentes contextos e de lugares de fala (RIBEIRO, 2023) e de enunciação (GERALDI, 2015). Para Ribeiro (2023, p. 69) “O lugar social não determina [obrigatoriamente] uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.”.

Assim, como as subjetividades que constituem esses sujeitos²⁸ na/pela/com a linguagem e que marcam seus percursos de aprendizagem e de vida na relação com o outro. Sujeitos estes pertencentes a grupos minoritários ou marginalizados em uma sociedade atravessada pelo capitalismo racial, institucional e linguístico (BENTO, 2022) que sempre buscou silenciar e apagar esse outro (mulheres e homens negros, LGBTQIAPN+²⁹, dentre outros) que fala *sobre si, de si e por si* e que enfrenta no dia a dia o “[...] o racismo sistêmico, estrutural e histórico na sociedade brasileira [...]” (PIMENTA; PASSOS; SILVA, 2022, p. 163).

Esse lugar de enunciação (BAKHTIN, 2011[1979]; GERALDI, 2015) constitutivo dos sujeitos que os situa social, histórica e ideologicamente marca “[...] o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é [...]”, conforme discute Bento (2022, p. 13) sobre conceito de epistemicídio. E o “[...] extermínio do outro não branco [...]” (BENTO, 2022, p. 14), da sua cultura e da língua quando reflete sobre o que é o linguicídio. Trata-se de repertórios como nomeiam Megale e Liberali (2020, p. 66) que vem a

[...] nos permitir documentar as trajetórias percorridas pelos sujeitos: as oportunidades, os limites, as desigualdades que vivenciaram, os ambientes de aprendizagem que tiveram (ou não) acesso, seus movimentos através do espaço físico e social e seu potencial de agência em disputas sociais específicas. [...] acreditamos também que os repertórios podem delinear e definir o potencial de mobilidade (futura) do sujeito.

²⁸ O entendimento de sujeito neste relato de experiência ancora-se em na perspectiva bakhtiniana a qual assume Geraldi (2015, p. 124, grifos do autor) quando discute que “[...] a **noção de sujeito** que resulta [ou constrói a partir] da concepção de linguagem como atividade constitutiva, já que o exercício da cidadania frequentemente pressupõe um sujeito racional, crítico e consciente.”.

²⁹ Ressaltamos que na luta sindical a nomenclatura ainda permanece LGBTQIA+, isto porque, há o entendimento de que se trata de uma luta da relação de trabalho e de direitos desta população que também é trabalhadora. Quanto ao movimento social, há o acréscimo de PN+ (LGBTQIAPN+) devido à luta dos direitos humanos e de gênero de todos, sigla esta adotada neste relato de experiência.

Mobilidade esta sublinhada por Megale e Liberali (2020) vivenciada e registrada por professores/as em formação continuada diante deste relato de experiência quando refletem e refratam sobre e com a posição que ocupa o homem e a mulher negra, LGBTQIAPN+, dentre outros, na sociedade atual (século XXI), em que apesar dos avanços, de políticas públicas e linguísticas, ainda há desafios.

Sobre isto, Rocha e Megale (2021, s./p.) discutem acerca da translíngua, a qual está imbricada de sentidos sobre/com/na/pela língua e cultura quando

[...] reconhece o caráter político do conceito ao destacar o compromisso do paradigma translíngua de minar as concepções reducionistas de língua e cultura impostas pelas ideologias monolíngues, bem como de enfrentar as ideologias linguísticas que, devido aos seus fundamentos de ordem colonial, racista, sexista e classista, perpetuam a marginalização de certas pessoas e grupos.

Conforme destacam Rocha e Megale (2021), trata-se de um reconhecimento que vem a valorizar os modos de ser, pensar, agir diante da língua, da cultura de um povo, de cada brasileiro/a independente de cor, raça, etnia e fé. Requer um reconhecimento de si, para si frente aos processos homogeneizadores, cerceadores circunscritos em discursos e práticas institucionalizadas, validadas, excludentes que não enxergam o outro como humano, mas como produto, como mercadoria. Salientamos que as formas de desconstrução/destruição e cerceamento da humanidade individual do sujeito social, representa a “[...] degradação, a alienação do humano nesta esfera da sociabilidade que se dá sob a forma de opressão, de subserviência e de servidão, processos nos quais uns homens dominam e exploram outros homens, roubando-lhes a autonomia e a dignidade” (SEVERINO, 2017, p. 92).

Partindo disto, o objetivo deste relato de experiência, ancorado na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011[1979]; GERALDI, 2015), consiste em compreender nos enunciados dos/as professores/as em formação as interseções sobre/com e a partir da multiculturalidade em processos formativos *para* e *com* os professores da Educação Básica. Consideramos também, uma das mais notáveis elocuições, proferidas sabiamente por Paulo Freire (2019[1969]), que dita que, nós não educamos ninguém e nem a nós mesmos. Educam-se os homens, mediatizados pelos contextos em que se encontram inseridos e a sua relação dialética com o outro.

Considerações metodológicas

A metodologia deste relato de experiência se ancora em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Este que emergiu durante a formação continuada para profissionais da Educação no módulo três intitulado “Violência de gênero e racismo estrutural” no ano de 2023, promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Instituto Federal Catarinense (IFC), intitulado “Formar para Transformar”.

No dia 16 de setembro de 2023 participaram do encontro dez pessoas. A proposta nesse encontro foi a elaboração de painéis utilizando imagens de revistas impressas, principalmente de cosméticos e a discussão a partir da socialização com o grupo permeada pela seguinte pergunta norteadora: “Como compreendemos a mulher, a mulher negra, o homem, o homem negro, o grupo LGBTQIAPN+, trabalhadores/as da Educação Básica?”

Adiante serão apresentados os resultados e a discussão dos dados que serão analisados a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo.

Resultados e discussões

A análise dos resultados baseia-se na perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo ao considerar o sujeito constitutivo da/na/pela linguagem na sua interação social com o outro, neste caso, entre/com professores/as em formação. As Imagens 1, 2, 3 são resultado das produções desses/as profissionais da Educação Básica e que sinalizam para o respeito e à valorização das singularidades de cada um/a ao retratar os diferentes como não desiguais, que são trabalhadores/as da área da Educação e que todos precisam lutar e resistir.

Imagem 1 – Diferentes não desiguais.



Fonte: Os Autores.

Imagem 2 – Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação.



Fonte: Os Autores.

Imagem 3 – Lutar e resistir.



Fonte: Os autores.

As produções aqui apresentadas nas Imagens 1, 2 e 3 sinalizam para forças centrífugas “[...] configuradas pela tensão e abertura, revelando, ideologicamente, as relações sociais efetivas, relacionadas à vida” (GEGe, 2009, p. 49). Forças estas perpassadas por signos linguísticos inscritos em uma ideologia que atravessa os discursos de professores da Educação Básica em formação. A luta, a resistência, a inclusão, a equidade refletem e refratam tais forças que rompem com ideologias dominantes que validam e legitimam o ser humano “ideal” pela perspectiva do homem branco e

heterocisnormativo e que buscam apagar a subjetividade constitutiva destes sujeitos e, portanto, o lugar de onde falam/enunciam.

Analisar/estudar os processos formativos para e com professores da Educação Básica, permite-nos entender melhor algumas das tensões inerentes a tendências contraditórias que atravessam tais debates públicos na coletividade envolvendo os/as trabalhadores da Educação. A este debate se relacionam também, referenciais, tais como: o papel do estado, a sua dimensão e a natureza da sua intervenção; as teses que envolvem a soberania e do efetivo poder dos governos (em todas as suas esferas), originando-se do reconhecimento das dinâmicas da globalização e da transnacionalização; a intervenção de fatores in/externos e da interferência de entidades internacionais e transnacionais.

Neste sentido, concordamos com Miotello (2018[1975], p. 170) quando afirma que “[...] todo signo é signo ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente” nas/pelas/sobre e com as interações verbais que empreendemos com o outro em diferentes esferas sociais da atividade humana. Na mesma direção Bakhtin/Volóchinov (2017[1929], p. 93) nos reforçam que “[...] tudo que é ideológico possui significação sócio-histórica”. E, isso reverbera nas vozes dos professores diante de uma arena que tensiona, problematiza, questiona com o outro o(s) sentido(s) valorativo(s) que são atribuídos aos signos multissemióticos (palavras e imagens) sobre a mulher e ao homem negro, ao grupo LGBTQIAPN+ e todos/as aqueles/as que são excluídos da sociedade e, que a eles e a elas são negadas as possibilidades de existência nas suas formas plurais e dinâmicas.

Atores sociais que lutam por mudanças, que mobilizam forças centrífugas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) para ter dignidade, para sentir-se gente, para ter voz e vez nos/pelos e com os processos de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2019[1996]), uma vez que ainda encontramos formas desiguais de transmissão de *capital cultural*, produção de conhecimento e de legitimação e reprodução de desigualdades sociais no contexto da educação (BOURDIEU, 2013). Para Foucault (2014[1970], p. 15-16) tais discursos e ações circulam na esfera escolar,

[...] como os outros sistemas de exclusão, [que] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia [...]. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Deste modo, Foucault (2014[1970]) nos conduz a reflexão de que o suporte institucional do qual menciona e onde circulam os discursos das *verdades de saber e poder* são aqueles dominantes, padronizados, normatizados e todo/a aquele/a que fugir a este modelo é classificado/a e excluído/a, é marginalizado/a. É aquele/a que não pode se expressar, dizer o que gostaria de dizer, participar em um dado contexto, porque sua cor, sua língua, seu gênero não permite, não autoriza a isso. Nessa direção, concordamos com Nascimento (2019, p. 35) ao afirmar que

[...] é preciso que haja um devir-negro do mundo, protagonizado pela linguagem como espaço de emancipação e hegemonia dos grupos historicamente marginalizados, tendo como mote a raça e sua desracialização discursiva, material, social e linguística dos nossos corpos.

Assim, como Freire (2019[1968], p. 100, grifos do autor) nos convoca a problematizar sobre e com uma educação que instiga o aprendiz a ter consciência em que “[...] os homens vão percebendo criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham* [...]” diante dos desafios aqui apresentados. Sujeitos que se percebem ou (re)conhecem nas/pelas relações dialéticas (FREIRE, 2019[1968]) e dialógicas (BAKHTIN, 2011[1979]), conforme destacam as

Imagens 1, 2 e 3 como cidadãos/cidadãs conscientes de seus direitos e de sua importância e valorização em uma sociedade ainda marcada pelo preconceito, pela injustiça, pelas desigualdades (social, econômica, geográfica, linguística, dentre outras). E, que exige e requer compreender, conforme sublinha Freire (2019[1968], p. 101-102, grifos do autor) diante da visão humana, libertadora e consciente de educação, que trata-se de um inacabamento e, portanto, de uma inconclusão “[...] *em e com* uma realidade de que, sendo histórica também [...]” é contínua, está sempre sendo e constituindo o ser humano na/pela interação social e cultural com o outro.

Considerações finais

Neste relato de experiência buscamos compreender os enunciados dos professores/as em formação acerca das interseções sobre/com e a partir da multiculturalidade em processos formativos *para e com* os professores da Educação Básica. A partir dos ditos pelos/as professores/as em formação materializados nos painéis, compreendemos “[...] o processo de transformação do sujeito de forma coletivizada, colaborativa e dinâmica [...]” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 60), lançando um olhar para sua trajetória social e histórica, ou seja, os *já-ditos*, os *já-ai* (BAKHTIN, 2011[1979]), “[...] considerando que seu desenvolvimento decorre dessas experiências dramáticas vividas em sociedade e da forma como elas são refratadas por cada um deles a partir de suas histórias invocadas.” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 60).

Vivências que constituem a singularidade do homem negro, da mulher negra, portanto, de grupos que estão à margem de uma sociedade que precisa romper com discursos racistas, misógenos, homofóbicos, xenofóbicos e olhar para o outro na/pela e com a multiculturalidade que nos torna quem somos e desejamos ser, cidadãos/cidadãs com direito à vida digna. O horizonte social/axiológico (BAKHTIN, 2011[1979]) deve e precisa ser aquele que respeita e aprende com o outro; que interage, dialoga e troca ideias, curiosidades, histórias ancestrais e, principalmente amor ao próximo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].
- BENTO, Cida. **O pacto de branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014[1970].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1968].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].
- GEGe – Grupo de estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, v.15, n.1, p. 55-74, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2018[2005]. p. 167-176.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PIMENTA, Renata Waleska de Sousa; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Carlos Alberto da Silva. A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais. **ACENO**, v. 9, n. 21, p. 159-172, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/13760>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandira, 2023.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translanguaging and boundary crossings: about conceptual understandings and possibilities towards decolonizing contemporary language education. *In*: **SciELO Preprints**. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia na formação profissional**: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

A SEMIÓTICA DO GOVERNANTE: A ESTRUTURA PERFORMATIVA DE FREEZA, EM DRAGON BALL Z

Thiago Barbosa Soares³⁰

Resumo

Este artigo objetiva investigar a composição performática da semiótica do arquétipo estruturante da personagem Freeza, pertencente ao projeto ficcional de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989). Para cumprir a propositura traçada para este estudo, empreende-se o mesmo traçado metodológico-heurístico da semiótica arquetípica (SOARES, 2020; 2021a; 2021b; 2023). Assim, descreve-se e interpreta a disposição semiótica da personagem Freeza à luz do funcionamento arquetipo do governante, consoante às quatro fases constituintes da narrativa (PLATÃO; FIORIN, 1993) e a demonstração da narratividade de Freeza, segundo os quatro pontos das necessidades básicas de constituição arquetípica (MARK; PEARSON, 2003). Como um dos resultados obtidos por meio dessa investigação, constatou-se que o arquétipo do governante é atualizado na actância de Freeza como um déspota.

Palavras-chave: Semiótica arquetípica, Freeza, Dragon Ball Z.

Abstract

This article aims to investigate the performative composition of the semiotics of the structuring archetype of the character Freeza, belonging to the fictional project of Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989). In order to fulfil the proposition outlined for this study, the same methodological-heuristic approach of archetypal semiotics is used (SOARES, 2020; 2021a; 2021b; 2023). Thus, the semiotic disposition of the character Freeza is described and interpreted in the light of the archetypal functioning of the ruler, according to the four constituent phases of the narrative (PLATÃO; FIORIN, 1993) and the demonstration of Freeza's narrativity according to the four points of the basic needs of archetypal constitution (MARK; PEARSON, 2003). As one of the results obtained through this investigation, it was found that the archetype of the ruler is actualised in Freeza's act as a despot.

Keywords: Archetypal semiotics, Freeza, Dragon Ball Z.

Considerações iniciais

Governar não é um ato isolado de uma série coordenada de atividades coletivas. Governar não se reduz ao mero controle de indivíduos agrupados em torno de um núcleo cooperativo. Governar não somente se ajusta ao cumprimento de normas previamente estabelecidas. Por existir diversas formas de governo, seus representantes são, lato sensu, os governantes e, como os anais da História ratificam, todo governante é um político, mas nem todo político é um governante, já que esse, diferentemente daquele, possui prerrogativas de imposição, conforme explicita Chauí (2000) precisamente a esse respeito: “deve aliar-se ao povo, que espera do governante a imposição de limites ao desejo de opressão e mando dos grandes. A política não é a lógica racional da justiça e da ética, mas a lógica da força transformada em lógica do poder e da lei” (CHAUÍ, 2000, p. 203). Extraí-se, de maneira um tanto quanto simplificada, dessa proposição a relação que existe entre o executor da política e seus formuladores, ou seja, o governante e o político.

³⁰ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador bolsista de produtividade do CNPq.

Essa deslindada noção acima de governante, mesmo que abrangente e ligeiramente genérica, serve ao propósito deste artigo, a saber, investigar a composição performática da semiótica do arquétipo estruturante da personagem Freeza, pertencente ao projeto ficcional de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989). Em outros termos, como aqui se trata o governante como uma arquetípa, uma imagem cujo feixe comportamental foi incorporado ao inconsciente coletivo (JUNG, 2002; HILLMAN, 2022), é desnecessário, para não dizer improdutivo, uma verticalização conceitual do governante em diversas épocas, suas distinções em sistemas políticos independentes ou comunitários etc. Nesse direcionamento, cabe, outro, sim, uma diferenciação entre governante e governado, remontando à descrição aristotélica da política (ARISTÓTELES, s/d) para a qual o governante deve possuir superioridade em virtude e recursos em face dos governados, o que foge um pouco do flutuante campo semântico atual das relações de poder.

Para cumprir a propositura traçada para este estudo, empreende-se o mesmo traçado metodológico-heurístico da semiótica arquetípica desenvolvido em *A semiótica do herói: a conflagração do caminho ascendente de Son Goku* (SOARES, 2020), em *A semiótica do sábio: uma análise da constituição da jornada de Piccolo em Dragon Ball Z* (SOARES, 2021a), em *A semiótica do amigo: uma análise da composição do companheirismo de Kuririn, em Dragon Ball Z* (SOARES, 2021b) e em *Primeira revisão da Semiótica Arquetípica: aspectos teóricos e metodológicos* (SOARES, 2023)³¹. Por meio desse embasamento consolidado, a estrutura argumentativa crescente prevista para esta investigação efetua-se a partir das três seguintes seções. A primeira, **A semiose (narrativa) do arquétipo de Freeza**, na qual se descreve e interpreta a disposição semiótica da personagem Freeza, de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989) à luz do funcionamento arquétipo do governante, consoante às quatro fases constituintes da narrativa (PLATÃO; FIORIN, 1993). A segunda, **A semiótica das necessidades básicas do governante em Dragon Ball Z**, tem-se a demonstração da narratividade de Freeza segundo os quatro pontos das necessidades básicas de constituição arquetípica (MARK; PEARSON, 2003). Nas **Considerações finais**, faz-se uma recapitulação dos principais pontos analisados e das eventuais contribuições alcançadas com este exame.

A semiose (narrativa) do arquétipo de Freeza

Nesta seção, tem-se a caracterização da personagem alvo deste estudo e o primeiro movimento analítico, baseado nas quatro fases constituintes da narrativa (PLATÃO; FIORIN, 1993) – faz-se também, como leitura secundária, emprego dos estágios delineados por Campbell (2007) para compreender as fases do herói –, de modo que a descrição de Freeza faz-se totalmente necessária à compreensão da semiose de seu arquétipo estruturante. Posto isso, cabe explicitar o fato de que Freeza emerge no projeto narrativo de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989) como vilão do arco conhecido como a saga Freeza. Ele possuía um exército de guerreiros de todas as partes do universo, dentre os quais os mais fortes detinham patentes mais altas, mas nenhum deles era tão poderoso quanto o próprio Freeza. Comandante, além de legislador, era também administrador de recursos de seus subordinados, tendo sido autoproclamado imperador do universo. Freeza, por meio de seus soldados, dominava planetas cuja civilização era fraca, do ponto de vista bélico, e depois os vendia para compradores galáticos.

A referida personagem foi por muito tempo uma espécie de dominador dos sayajins (uma das raças mais poderosas de guerreiros) e também o responsável por destruir o lar desses por medo do surgimento de uma rebelião ou mesmo do lendário super sayajin. Freeza encarna um poderoso ser capaz de fazer atrocidades para alcançar seus objetivos; ele e seus mais fortes capitães desprezavam e humilhavam Vegeta (príncipe dos sayajins). O imperador do universo encontrou o seu maior adversário na figura do herói Son Goku, que conseguiu transformar-se em super sayajin. Freeza, antes

³¹ Nesse texto, encontra-se um recenseamento epistemológico tanto da semiótica, como uma ciência geral dos signos, quanto da psicologia dos arquétipos, como uma descrição do funcionamento das figuras do inconsciente coletivo. Além disso, acha-se neles a articulação entre os dois campos.

de lutar contra Goku, venceu todos os guerreiros Z que se encontravam em Namekusei, Piccolo, Gohan, Vegeta e Kuririn, esse último tendo uma morte cruel. Além disso, ele só é finalmente aniquilado quando vai à Terra e encontra-se com Trunks, filho de Vegeta e Bulma que viaja no tempo. Eis a base principal do programa narrativo de Freeza sintetizada para que, segundo o arranjo metodológico interpretativo da semiótica arquetípica, possa ser estudado o funcionamento do arquétipo do governante nessa figura emblemática em Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989).

Feito esse breve recenseamento, pode-se passar aos elementos tradicionalmente conceituados pela semiótica, como o actante, definido, por Greimas e Courtés (1989), assim: “o conceito de actante deve, igualmente, ser interpretado no âmbito da gramática dos casos em que cada caso pode se considerar como a representação de uma posição actancial” (GREIMAS; COURTÉS, 1989, p. 12-13). Em outros termos, um determinado responsável direto ou indireto pela ação em um projeto ficcional segundo “uma gramática funcional dos casos de ação (...) desempenha em seu espaço narrativo” (SOARES, 2021a, p. 25) a função de actante. Nesse direcionamento decursivo de explicação do papel de Freeza, ante seu desempenho em Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989), deve-se, segundo Greimas e Courtés (1989), considerá-lo um auxiliar negativo, porquanto esse é desta forma classificado: “quando assumido por um ator diferente do sujeito do fazer, denominado oponente” (GREIMAS; COURTÉS, 1989, p. 317).

Cabe destacar que toda narrativa compreende um projeto global de múltiplos sentidos orientados por um fio condutor, sendo esse tracejado pelo protagonista ou actante nuclear, de maneira a ser a personagem na qual o foco narrativo frequentemente repousa-se. Entretanto, como explicam Greimas e Courtés (1989), todo e qualquer actante pode desempenhar um papel de maior ou menor relevância para o desenrolar do enredo, possuindo, então, um projeto semiótico relativamente singular, como no caso de Freeza, que, não sendo actante nuclear, é o principal responsável pela transformação de Son Goku em super sayajin (SOARES, 2020), por essa razão, e outras, pode-se caracterizar Freeza como auxiliar negativo ou oponente (GREIMAS; COURTÉS, 1989). Em vista da condição performativa dessa personagem no universo de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989), a partir das bases da semiótica arquetípica (SOARES, 2023), é possível descrevê-la e interpretá-la segundo a ótica do arquétipo do governante. Para tanto, volta-se à definição da noção de arquétipo (JUNG, 2002; HILLMAN, 2022).

Se fosse possível resumir a conceituação do arquétipo, dir-se-ia que se trata de figuras, lato sensu, incorporados antropologicamente ao inconsciente coletivo (JUNG, 2002). Esse processo natural, dá-se por meio das narrativas, criadas segundo estruturas sintáticas (sintaxe narrativa) relativamente estáveis, e suas personagens, cujos arranjos também são concebidos como componentes semânticos (semântica narrativa), ao acomodar os acontecimentos do mundo e as fantasias ontológicas às narrativas, que por muitas vezes são exemplares e/ou explicativas. Para Jung (2002), o arquétipo “constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, que indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar” (JUNG, 2002, p. 53). Desse modo, os arquétipos são como “núcleos ativados dentro desse campo, cuja função seria organizar representações simbólicas em determinados padrões de comportamento” (VON FRANZ, 1992, p. 104 apud GRINBERG, 1997, p. 136).

Nesse traçado de compreensão da configuração do arquétipo, Jung (2018) o descreve: “*são imagens e ao mesmo tempo emoções*. Só podemos falar de um arquétipo quando estão presentes esses dois aspectos ao mesmo tempo” (JUNG, 2018, p. 276, *italico do autor*). Portanto, analisar o funcionamento do arquétipo, independentemente de qual seja, envolve a interpretação de dois elementos cujo funcionamento dá-se simultaneamente, imagem e emoção. Em tal direcionamento, trata-se da semiotização de uma figura arquetípica que, por sua vez, necessariamente é atualizada em personagens de ficções, como Freeza, de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989). Essa, por possuir em sua arquitetura composicional não só o antagonismo, mas principalmente o traço semiótico da

conquista, é designada como uma realização do arquétipo do governante, um contrastante do herói. Assim, diante do consagrado percurso semio-narrativo frequentemente desenvolvido pelo arquétipo do herói – em praticamente todas as culturas – e remodelado pelos actantes que lhe encarnam, cabe a observação interpretativa da sequência delineada por Campbell (2007): 1) o mundo comum; 2) o chamado para a aventura; 3) a recusa do chamado; 4) o encontro com o mentor; 5) a travessia do umbral; 6) os testes, aliados e inimigos; 7) a aproximação do objetivo; 8) a prova máxima; 9) a conquista da recompensa; 10) o caminho de volta; 11) a depuração; e 12) o retorno transformado.

Essa gradação da jornada do herói, estruturada por Campbell (2007), sintagmatiza os elementos integrantes do espaço narrativo no qual a personagem desempenha tal arquétipo, de modo que a sequência acima possa ser comparada ao esquema das quatro fases constituintes da narrativa (PLATÃO; FIORIN, 1993). De doze etapas, nas quais o protagonista comumente passa, têm-se quatro grandes estágios nos quais o actante performatiza segundo uma demanda relativamente própria, encadeada ao enredo do qual faz parte o projeto ficcional. Para facilitar a visualização, com a nomeação das etapas das quatro fases da narrativa, tem-se, segundo Platão e Fiorin (1993, p. 57), a seguinte linearização:

Manipulação → Competência → Performance → Sanção

É importante destacar que as quatro fases, bem como as doze etapas (CAMPBELL, 2007), referem-se à atuação do actante nuclear, entretanto, a personagem Freeza, na perspectiva investigativa deste artigo, é alçada a condição de protagonista por possuir um projeto narrativo próprio e, por essa razão, exercer a atualização tanto da imagem quanto da figura do arquétipo do governante. No direcionamento explicativo segundo o qual as quatro fases integrantes da narrativa servem de método estruturante da análise actancial de uma personagem, a manipulação possui uma configuração, no interior do universo ficcional, que move um determinado actante à ação, como um contrato (BARROS, 2002). Portanto, a manipulação é uma condicionante necessária da performance do actante que a recebe. Freeza é manipulado por seu anseio de obter as esferas do dragão do planeta Namekusei para, com elas, realizar seu desejo de vida eterna. Por tal manipulação, o representante do arquétipo do governante vai até Namekusei em busca de cumprir sua aspiração. Eis que a manipulação dá azo à continuidade sintagmática, encadeando a competência.

A competência, como habilidade para desempenhar a ação demandada pelo contrato manipulativo, demonstra o potencial característico da personagem. Nas palavras de Barros (2002), “Manipulação e competência são correlativas, ou seja, são pontos de vista diferentes sobre o programa de aquisição” (BARROS, 2002, p. 36) de saberes e capacidades actanciais. Ora, Freeza, por possuir todo o aparato tecnológico necessário para deslocar-se para Namekusei, além de um gigante exército, é detentor da competência necessária para adquirir as esferas do dragão. Quando ele é enfrentado pelos guerreiros Z, Kuririn, Piccolo, Gohan, Vegeta, também, em um novo processo manipulativo, desempenha total competência para fazer frente aos seus opositores. Em outros termos, Freeza, ao demonstrar sua competência, performatiza suas habilidades, transformando-as em ação. É justamente no enfrentamento de Son Goku que Freeza precisa demonstrar todas as suas mais significativas aptidões, atualizando-as.

No confronto épico entre Freeza e Goku, cada um dos projetos narrativos, tanto do herói quanto do vilão, chega a seu cume com duas poderosas performances. Goku alcança a transformação de super sayajins, Freeza emprega sua forma mais forte na luta, porém, o protagonista é o vencedor. Desse mirante no qual Freeza, por ter interferência em seus planos de conseguir as esferas do dragão, passa a desenvolver outro contrato manipulativo, com os guerreiros Z, principalmente com Goku. Assim, a competência é modificada para o poder de luta e, por conseguinte, a performance é o próprio combate no qual, inicialmente, o representante do arquétipo do governante estava com a vantagem, entretanto, sofre a derrota, isto é, sua sanção. Essa, como etapa finalizadora de um dado percurso

narrativo seguido por um actante, caracteriza-se, no caso de Freeza, por uma espécie de auto humilhação, porquanto é vencido por seu maior medo, um super sayajin.

Freeza, após sua batalha contra Son Goku, passa por um processo de recuperação, auxiliado por seu pai, e engaja-se no mesmo desejo de obter as esferas do dragão, agora as do planeta Terra, para ter a vida eterna. Assim, com tal proposta de manipulação, vai ao encontro de seu outro combate. A competência demonstrada por ele ao deparar-se com Trunks, guerreiro de uma linha temporal do futuro, é insuficiente na sua performance, pois Trunks também é capaz de transformar-se em super sayajins, fazendo com que o actante sofra sua última sanção, a sua eliminação. Em vista do esquema das quatro fases constituintes da narrativa (PLATÃO; FIORIN, 1993), pode-se afirmar que Freeza é possuidor, entre outras características, da ambição de possuir mais, já que a vida eterna só é, em tese, desejada por quem tem tudo o mais, saúde, poder e conquistas etc.

A semiótica das necessidades básicas do governante em Dragon Ball Z

Defronte ao objetivo de compreender a composição performática da semiótica do arquétipo estruturante da personagem Freeza, como representante da figura do governante, por meio da articulação teórico-metodológica da semiótica arquetípica, tem-se a necessidade de delinear o próprio arquétipo do governante e suas necessidades básicas, de acordo com Mark e Pearson (2003). É importante lembrar, inicialmente, que há dois elementos fundantes dos arquétipos, imagens e emoções. Segundo Hillman (2022) “O dado inicial da psicologia arquetípica é a imagem” (HILLMAN, 2022, p. 31), pois, ainda conforme o mesmo autor, “A fonte de imagens – imagens oníricas, imagens de fantasia, imagens poéticas – é a atividade geradora da própria alma³²” (HILLMAN, 2022, p. 31). Ora, frente à constituição do arquétipo, em sua imagem e emoção, trava-se o seguinte embate semiótico-analítico, tal como proposto por Eco (2023), “Se podemos sustentar que processos semióticos intervêm no reconhecimento do conhecido, porque se trata, justamente, de citar dados sensíveis a um modelo (conceitual e semântico)” (ECO, 2023, p. 64). No traçado habilitado por essa indagação, compreende-se que existe uma teoria semiótica do conhecimento, que, se simplificada ao máximo, dá-se por expedientes metonímicos e/ou metafóricos, o que, por sua vez, gera uma possível analogia entre os constituintes do arquétipo, imagem e emoção.

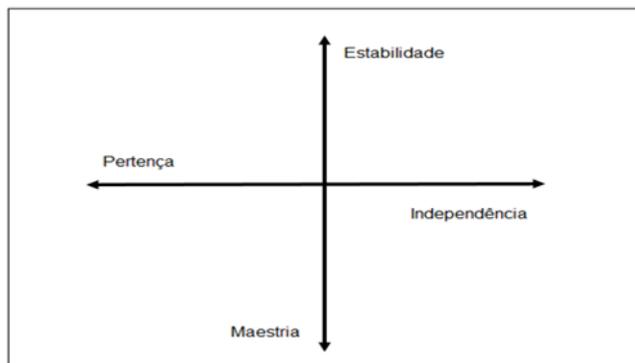
Imagem e emoção fusionam-se em um mesmo projeto actancial para compor um arquétipo, cuja atualização dá-se em princípios semânticos – polos de oposição, resistência e auxílio de significado, como herói-vilão, entre outros –, sistematizados pelo próprio regime de saber ao qual determinada personagem precisa atender, no interior do programa ficcional global no qual se encontra atrelada. Nesse horizonte engendrado pela trama semiótica, vê-se que, no caso do arquétipo representado por Freeza, como o explicam Mark e Pearson (2003), “O governante sabe que a melhor coisa a fazer para evitar o caos é assumir o controle” (MARK; PEARSON, 2003, p. 251). Eles afirmam que governantes “agem com um senso natural de autoridade que facilita aos outros segui-los. No melhor dos casos, os governantes são motivados por um desejo de ajudar o mundo. No pior dos casos, eles são apenas dominadores e controladores” (MARK; PEARSON, 2003, p. 253).

Ora, tais aspectos ainda são um tanto quanto genéricos e não possibilitam a percepção atualizada de tal arquetípica de uma personagem como Freeza, porquanto as informações acerca do arquétipo do governante ainda não estão verticalizadas ao ponto de ensejarem a imagem e a emoção do projeto narrativo desse actante em específico. Nesse direcionamento, tanto uma quanto outra responde à arquitetura narrativa presente no arquétipo do governante e ratificado na actância de Freeza que, por sua vez, pode ser analisado segundo polos semânticos, cuja verificação depreende a complexidade de um determinado arquétipo e, desse modo, empreende um cotejamento de semioses entre dois eixos, horizontal, independência-pertença, e vertical, estabilidade-maestria. É fundamental

³² Alma aqui deve ser lida como psique humana.

creditar o método e seus critérios primários aos desdobramentos das pesquisas sobre marcas que Mark e Pearson (2003) desenvolveram, porém, cuja perspectiva aqui se volta para a compreensão de figuras arquetípicas localizáveis tanto na esfera literária quanto na esfera multimodal de usos de recursos de linguagem, como, por exemplo, personagens de filmes, séries, animes etc. Para melhor ilustrar o enquadramento semiótico das necessidades básicas de constituição arquetípica (MARK; PEARSON, 2003), segue abaixo a figura na qual os polos semânticos encontram-se como direcionamentos atitudinais.

Figura 1: Necessidades básicas de constituição arquetípica (MARK; PEARSON, 2003, p. 28).



Veja-se, em primeiro lugar, o eixo horizontal pertença-independência por meio do qual se pode traçar características de funcionamento do arquétipo, neste caso o do governador, em coletividade e em isolamento. Freeza, como autoproclamado imperador do universo, age segundo seus próprios desígnios e vontades; ele, por possuir um nível de poder muito elevado, que somente é conhecido quando da luta com Son Goku, submete tanto os subordinados de seu exército quanto todos os povos de planetas invadidos por seus homens. Caso fosse possível integrá-lo a um grupo e, com isso, delinear sua pertença, essa seria o dos tiranos, praticamente inexistentes no mundo de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989). Portanto, as polaridades semânticas pertença e independência, narrativizadas no percurso actancial de Freeza, não possuem equilíbrio, se fossem pesadas segundo uma balança de ações na qual cada prato referir-se-ia a uma das antípodas do eixo horizontal, porquanto Freeza, ainda que seja seu próprio general, porta-se, frequentemente, como senhor de si e dos demais ao seu redor; independente e minimamente pertencente.

Não é de estranhar-se que o representante do arquétipo do governante em Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989) possua tal configuração semio narrativa em seu projeto actancial, já que, como dizem Mark e Pearson (2003), “A expressão do arquétipo do governante evoluiu ao longo do tempo: do monarca ao político e do governo local absoluto à interdependência global com outros governantes” (MARK; PEARSON, 2003, p. 266). A liderança implicada na atividade do arquétipo do governante faz dele, em boa medida, um tanto quanto distante de seus liderados e, narrativamente, o constrói, como um actante capaz de lidar com adversidades, ou melhor, que frequentemente se depara com intempéries e as supera. Freeza, como a encarnação de tal arquétipo, desempenha a gestão de seu exército e seus recursos de maneira proporcional ao seu nível de poder, ou seja, destaca-se de todos pelo seu desempenho que lhe rende mais subordinados e, conseqüentemente, mais poder.

Cabe o destaque ao fato de que Freeza é, segundo a semiótica estrutural (GREIMAS; COURTÈS, 1989), um adjuvante negativo, o que faz dele um vilão e, por essa razão, sua arquetípia é necessariamente desequilibrada pelo encontro com o herói do universo ficcional em questão, Son Goku. Nesse direcionamento, a quadratura semiótica das necessidades básicas de constituição arquetípica (MARK; PEARSON, 2003), em seu eixo vertical, estabilidade-maestria, volta-se para outros âmbitos de ação da personagem sob exame. Freeza, no tocante à estabilidade, é o actante com

o maior quantitativo de subordinados, alcançando seu posto autoproclamado de imperador do universo. Sua estabilidade dá-se tanto por ser o mais poderoso das personagens, até o momento em que enfrenta Goku, quanto por angariar dominação e influência sobre povos de outros planetas ou mesmo sobre seus soldados e capitães. Portanto, pode-se dizer que esse polo semântico na constituição da performatividade de Freeza encontra-se, desde o momento de sua aparição até quando deixou de fazer parte do projeto narrativo global da estória, totalmente preenchido com sua actância.

No eixo vertical, o polo semântico da mestria, concernente ao desenvolvimento de habilidades mais bem trabalhadas, é outro dos pontos fortes da personagem sob análise, porquanto é justamente por ser tão poderosa e dominar técnicas muito mais fortes do que seus subordinados que Freeza encontra-se, no projeto narrativo global de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989), na condição de mais capaz – desde a sua crueldade até a sua estratégia, ele se destaca de praticamente todos os antagonistas – de todos os vilões. Sua dominação, cujo polo semântico da independência abrange por suas consequências, é justamente realçado por sua maestria em desenvolver planejamentos nos quais ele se torne vencedor. Tanto isso é verdade que ele destruiu com uma única explosão de energia o planeta no qual os sayajins habitavam para impedir que houvesse rebeliões ou mesmo para impedir o surgimento do lendário super sayajin.

Na batalha contra Son Goku, Freeza também demonstrou maestria ao manipular seu enorme poder de luta para enfrentar seu adversário. Seu método de combate, aliado a suas técnicas, demonstra não apenas sua mestria, na verticalidade do eixo pertencente ao enquadramento semiótico das necessidades básicas de constituição arquetípica (MARK; PEARSON, 2003), bem como sua estabilidade e a independência, gerenciadas pelo projeto actancial ao qual o arquétipo do governante de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989) está integrado. Tal arquetipia adequa-se à construção da personagem, para atualizar, por meio de uma série de ações conjugadas pela semiose narrativa de Freeza, como um dos vilões mais estratégicos da série animada, o arquétipo do governante em uma de suas facetas, isto é, um actante cuja negatividade sintagmática em relação ao herói faz esse ultrapassar seus limites e chegar a um novo patamar de poder. Em poucas palavras, a investigação da quadratura semiótica das necessidades básicas de constituição arquetípica (MARK; PEARSON, 2003) da personagem em questão apresenta o tipo de governante em que imagem e emoção espelham um dos mais expressivos antagonistas do universo de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989).

Considerações finais

Diante do traçado desenvolvido anteriormente, pode-se afirmar que foi concretizado o objetivo deste texto, isto é, investigar a composição performática da semiótica do arquétipo estruturante da personagem Freeza, pertencente ao projeto ficcional de Dragon Ball Z (TORIYAMA, 1989). Em vista de tal propositura, a mobilização da semiótica arquetípica, como instrumental tanto epistemológico quanto analítico, foi necessária para a consecução do alvo desta propositura. Nesse aspecto investigativo, verificou-se interpretativamente as duas facetas da constituição da personagem em questão, ou seja, a semiose narrativa do arquétipo de Freeza e suas necessidades básicas, no interior do universo Dragon Ball Z. A partir desses dois processos de exame, que, frequentemente remontaram ao projeto narrativo do próprio herói, Son Goku, foi possível distinguir elementos que arquitetam imagem e emoção (JUNG, 2002; HILLMAN, 2022) em Freeza.

É importante destacar, como em alguns momentos foi feito neste estudo, o fato de que Freeza é um vilão, ou seja, seu projeto narrativo enquadra-se em uma actância negativa (GREIMAS; COURTÉS, 1989), de modo que sua arquetipia também se encontra eivada da mesma negatividade actancial. Em vista dessa característica, a análise do arquétipo do governante em Freeza detecta, conforme descreve o esquema das quatro fases constituintes da narrativa (PLATÃO; FIORIN, 1993), motivações individualistas para as realizações das ações, contempladas no seu plano narrativo. Em

outros termos, é um governante para alcançar seus próprios objetivos e, para isso, gerencia uma grande estrutura de recursos, soldados, máquinas, comércio (de planetas) etc. A imagem e a emoção, produzidas por/em Freeza, como foi visto, permeiam uma linearidade sombria do governante, a tirania.

Quanto ao resultado da aplicação da quadratura semiótica das necessidades básicas de constituição arquetípica (MARK; PEARSON, 2003), vê-se que o projeto narrativo no qual a personagem em questão encontra-se faz dela excelente em todos os polos semânticos, menos na pertença, pois, esse refere-se à organicidade de uma conexão autêntica com um grupo. Freeza, sendo tão poderoso e tão autônomo, faz de sua posição um contrato com aqueles que lhe servem, porém, ainda, sim, a ligação que há entre esses e aquele é de servidão dos primeiros para com o último. Nesse direcionamento, o arquétipo do governante é atualizado na actância de Freeza, construindo-lhe uma figura despótica. Como explicam Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004), “Despotismo é polemicamente usado para indicar qualquer forma de governo absoluto, sendo muitas vezes sinônimo de tirania, ditadura, autocracia, absolutismo e outras formas semelhantes” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 339). Assim, Freeza, autoproclamado imperador do universo, representa a atualização de uma das faces do arquétipo do governante, o tirano.

Referências

- ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Editora Escala, s/d.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Vol. I. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10 ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DRAGON BALL Z. **Criação de Akira Toriyama**. Japão: Fuji Network System, 1989-1996, son., color. Série animada exibida no Brasil pela rede Bandeirantes.
- ECO, Umberto. **Kant e o ornitorrinco: ensaios sobre linguagem e cognição**. Trad. Ana Thereza B. Vieira e Marco Lucchesi. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.
- GREIMAS, Algirdas Julius.; COURTÉS; Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1989.
- HILLMAN, James. **Psicologia arquetípica: uma introdução concisa**. Trad. Lúcia Rosemberg e Gustavo Barcellos. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2022.
- JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. de Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- JUNG, Carl Gustav. **A vida simbólica: escritos diversos (vol. I)**. Trad. Araceli Elman et. al. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- MARK, Margaret; PEARSON, Carol S. **O Herói e o Fora-da-Lei: como construir marcas extraordinárias usando o poder dos arquétipos**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e produção**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- SOARES, Thiago Barbosa. A semiótica do herói: a conflagração do caminho ascendente de Son Goku. **Porto das Letras**, Vol. 06, Nº especial. 2020. p. 113-128. Acesso em 07 de jul. 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9955>.
- SOARES, Thiago Barbosa. A semiótica do sábio: uma análise da constituição da jornada de Piccolo em Dragon Ball Z. **Revista Multidisciplinar de Estudos Nerds/Geek**, Rio Grande, v.3, n.5, p. 23-35, jan./jun. 2021a. Acesso em 07 de jul. 2022. Disponível em: <https://revistaestudosnerd.wixsite.com/estudosnerd/v-3-n-5-2021>.
- SOARES, Thiago Barbosa. A semiótica do amigo: uma análise da composição do companheirismo de Kuririn, em Dragon Ball Z. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 15, n. 01, p. 29-43, jan./jun. 2021b. Acesso em 07 de jul. 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/10657>.
- SOARES, Thiago Barbosa. Primeira revisão da Semiótica Arquetípica: aspectos teóricos e metodológicos. **Acta Semiótica Et Lingvistica**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 77-95, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/actas/article/view/18033>. Acesso em: 16 jan. 2024.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

RESENHA

SILVA, João Batista da. **Entre o ideal e o real**: das inquietudes humanas. Curitiba: Appris, 2023. p. 119.

Bruno Carvalho Garcia de Oliveira³³
Carlos Angelo de Meneses Sousa³⁴

A obra de João Batista da Silva, *Entre o ideal e o real: das inquietudes humanas*, possui 119 páginas; distribuídas, além dos agradecimentos e do prefácio, em dez ensaios reflexivos – contando com uma concisa introdução e uma robusta referência – lançado em 2023 pela Editora Appris. O autor é filósofo, escritor e professor universitário há mais de vinte e dois anos, sendo Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. É dos anos de docência, das questões que não se encerram numa sala de aula, que surge o presente livro problematizando a grande dicotomia da existência humana lançada entre o ideal e o real.

Prefaciado por Thompson Adams, o livro aponta desafios e questões éticas, morais e, sobretudo, pessoais. Retrata uma densa reflexão sobre a natureza da existência humana e a procura incessante por aquilo que foi posto como ideal. Segundo Adams, ao final de cada capítulo encontraremos uma enxurrada de questionamentos que ajuda o humano a pensar a si mesmo, esculpindo-se. Além disso, recorda o fato de que a constante busca por um modelo ideal faz com que as pessoas abdicuem de sua própria identidade em prol de um “parecer ser” irreal, ilusório. A leitura da obra, segundo Thompson, ajudará o leitor a perceber que não há um tempo certo para as manifestações de suas emoções, dada a brevidade da vida e que o outro não sou eu, mas um diferente, um singular que merece o conhecimento de todo o afeto não externado.

João Batista, na introdução do livro, alude ao que será o ponto máximo de sua obra: a nova ordem é o caos, ao afirmar que “o caos, o acaso e o aleatório não podem mais ser desprezados” (2023, p. 15). Isso implica a condição humana, da qual é tecida toda a reflexão do autor, de que a vida é dupla numa trama entre o ideal e o real. Perpassando temas contemporâneos e visitando o pensamento filosófico desde os pré-socráticos até André Comte-Sponville (1952) – com ênfase em Friedrich Nietzsche (1844-1900) –, o autor elege a dúvida e a angústia como companheiras.

O primeiro ensaio aborda como o ideal de perfeição pode se tornar um flagelo em nossas vidas, uma reflexão que o escritor faz a partir de si. Ao retomar o conceito do latim *perfectum*, aponta como o sentido da palavra, etimologicamente compreendida como “feito por inteiro”, caiu no entendimento de moldar aquilo que não se é, originando o flagelo do qual menciona no título. O afã pela perfeição gera uma cultura de autculpabilização que não pacifica o ser humano, mas causa desassossego. Apenas o real é capaz de sustentar e amparar a existência, ou seja, não há perfeição.

No segundo ensaio, o autor questiona se há uma ordem necessária que torna possível a existência de tudo. O texto começa com um pequeno embate entre ciência e religião à procura da causa de tudo e de como os antigos assim se dedicaram. Nesta concepção, João Batista conflui com Nietzsche: “o mundo parece-nos lógico porque nós primeiro o fizemos logicizado” (Nietzsche *apud*, Silva, 2023, p. 41); frisando o fato de que a ordem de tudo é uma invenção humana que desacredita o caos, o acaso e o aleatório, que para o autor são os moldes do vir a ser.

³³ UCB - Brasília

³⁴ Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com estudos na Universität Bonn (Alemanha). Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa (Portugal). Professor Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação – Universidade Católica de Brasília (UCB).

Posteriormente, o tema do terceiro ensaio é a dúvida, posta pelo autor como uma centelha que habita a alma. Para ele, o ideal representa a fé e o real é simbolizado pela dúvida (inimiga da fé). A primeira diz do homem forte, já a segunda do homem fraco citado, inclusive, na bíblia. Aqui, João Batista é pertinente ao dizer que sepultou suas certezas e que elegeu a dúvida como sua eterna companheira. Já no quarto ensaio, a arte de esculpir a si mesmo, aborda sobre a liberdade humana frente às escolhas, decisões, projetos, promessas e sonhos; já que a dúvida agora é o seu leme. Sendo assim, somos capazes de fazer algo sem algum tipo de influência? O “pêndulo existencial: a ficção do tempo ideal das telas defronte ao mundo real” toma o quinto ensaio, onde João Batista questiona qual é o tempo de se viver. E, dessa forma, chega à conclusão de que as escolhas que nos moldam não se realizam sem influências. O autor aborda, também, a realidade das redes sociais como ilha da fantasia, onde todos são personagens de uma ficção.

Já no sexto ensaio, o filósofo se preocupa com a finalidade (*Télos*) da existência. Há um sentido para tudo isso? Retoma Platão e Nietzsche ao falar do desprezo do homem pelo homem e de como a existência poder ser narcísica ao ponto de confeccionarmos Deus à nossa própria imagem e semelhança. Dito isso, “devemos igualmente aceitar que não há transcendência” (Silva, 2023, p. 81) que somos, portanto, resultados da natureza e precisamos aprender a apreciar a vida e a dúvida. Para o autor, há homens que ainda vivem a infância da existência, ao passo que, poucos ousaram a esculpir a si mesmo. O sétimo ensaio, que integra o anterior, aborda sobre a vida e a morte. Para o escritor a vida é um precipício que perpassa a morte e a morte (no instante dela, no ato de morrer), que também perpassa a vida, uma extensão do belo e não o seu fim.

Após o questionamento sobre temas existenciais, o filósofo João Bastia, no embate entre o ideal e o real, questiona-se: como ficam os afetos? Assim segue o oitavo capítulo sobre o “desnudar dos nossos afetos”. Há uma pluralidade de emoções que silenciemos, estas são os grandes motores da existência. Pensar a perfeição do outro é uma via paralisante da vida que pulsa, sendo um dos mais caros equívocos do ideal. As emoções guardadas por medo da imperfeição sinalizam o quanto se faz do outro um clone de si mesmo. O texto enfatiza que os afetam não se adequam ao tempo e que a vida não pode ser um mero ruminar do presente o passado com a ácida esperança de um dia poder digerir tudo isso. Desnudar os afetos é se mostrar vulnerável, abandonar virtudes convencionadas e zombar das falsas convenções.

No penúltimo ensaio, retoma-se um tema que, em certo sentido, é a trilha sonora de toda a obra: “o sonho de liberdade”. O autor rememora o mito de Ícaro no questionamento se, de fato, nascemos para sermos livres. Segundo Silva, a liberdade é o mais belo de todos os ideais que pressupõe riscos e viver é atrever-se: “creio que a liberdade nunca existiu, foi um instante de delírio, um ideal, uma criação de um animal chamado homem” (2023, p. 107). Contudo, ressalta que, o ser humano sempre teve consciência de que a liberdade estava condicionada a restrições.

João Batista encerra o último ensaio e, por conseguinte a sua obra, dissertando sobre “as nossas certezas”, até onde se tem plena convicção de quem se é? Segundo o autor, somos nós que conferimos sentido ao mundo. Pensar em um ideal de certeza é reconhecer que o projeto de ser humano, de alguma forma, retroagiu em nós. Como Nietzsche, o autor reconhece a dificuldade de criar o seu próprio caminho e que isto, dá-se de forma solitária e que a possibilidade de esculpir a si mesmo é limitada. Ao encerrar declara: “em verdade, eu criei moradas ideais para pacificar a minha alma errante, visto que lá no fundo eu sabia que não havia respostas às minhas inquietudes” (Silva, 2023, p. 116) e pondera que, na verdade, a dúvida enquanto real é o alimento das certezas enquanto ideal.

A obra *Entre o ideal e o real: das inquietudes humanas* retrata, na verdade, o processo de toda a existência do autor. Em determinados momentos é claro sua experiência de vida e de como a duplicidade (ideal e real) moldou, e tem moldado, sua subjetividade. Trata-se de ensaios filosóficos

que aludem à própria forma do autor João Batista em ver o mundo que, antes da imposição do real, era apaixonado pelos sonhos e desiludido da realidade. De tal forma que, apesar de não estar evidente na obra, ele se torna um misto desses antagônicos-complementares.

A obra em si soa em se constituir uma grande crítica ao ideal e aos moldes civilizatórios que agarrou para si. São reflexões oriundas do seio da humanidade que, de alguma forma, perpassam o homem e a mulher hodiernos. O autor segue a linha dos grandes filósofos contemporâneos, pensadores do século XIX, no questionamento dos alicerces da existência e da sociedade ocidental. Contudo, a crítica ao ideal não é extingui-lo (e nem é essa a pretensão do autor), mas ressignificar a partir do enfrentamento da realidade criando um outro sentido de ideal que não venha a dilacerar a existência humana, mas antes, que possa educá-la para o convívio com a dúvida e pacificar as inquietudes humanas – dando a tudo isso (ao ideal) o seu real valor.

Ao pensar um outro sentido de ideal, que não é aquele contaminado pela impossibilidade de vivê-lo ocasionando a culpa – a que chamamos de ideal abstrato –, deve-se ter em mente que não se trata de um ponto inalcançável. Na verdade, o ideal deveria ser uma forma (extra)ordinária da manifestação do real, como a utopia freiriana (Sousa et. al, 2021), isto é, como a forma mais verdadeira de se pensar a própria realidade, em busca do ser mais (Araújo; Sousa, 2024). Ainda que de forma especulativa, pensar um outro sentido de ideal é pensar uma nova consciência de sentir-se situado e possuir uma postura crítica frente as inquietudes humanas. A vida aqui seria, portanto, a permissão para que o ideal encontrasse lugar na concretude do dia a dia – onde jamais se dissociaria do real, assim como o pensamento (*logos*) jamais poderá estar separado da vida prática (*práxis*) na reflexão filosófica. Nesta perspectiva, o ser humano é capaz de esculpir a si mesmo, como sugeriria João Batista. O outro sentido do ideal deverá dar voz aos desenvolvimentos das possibilidades latentes na comunidade humana diferente do ideal abstrato que flagela a existência e nos tira a gratuidade da vida.

É bem verdade que a existência para o homem é dupla e consiste na tensão entre o ideal e o real. Perceber isso não desmotiva a vivência, pelo contrário, coloca-nos na posição de perscrutadores do ideal no real; sabendo que não se vive somente no real, muito menos apenas no ideal; mas que a vida é – nos termos do autor – o caos que mescla, esse binômio ora antagônico ora complementar, o ideal e o real pensando o “entre” a humanidade inquieta das suas próprias questões.

Por fim, a leitura da obra, em alguns momentos; exige disposição reflexiva; o que não impede seu entendimento, pois apesar de ser um livro filosófico denso, João Batista consegue torná-lo acessível ao leitor. Trata-se de uma leitura que deverá ser feita de forma desinteressada, sem pressa, pois, como afirmara Thompson no prefácio, somos surpreendidos por uma enxurrada de questionamentos. A leitura é indicada a todos aqueles e a todas aquelas que sofrem de sua própria inquietude para que saibam não estarem sozinhos nesse universo que se situa entre o ideal e o real.

Referências:

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. O ser mais freiriano e suas perspectivas ontológicas: implicações no ser docente. **Revista Educação e Emancipação**. v.17,n.1 jan./abr.2024, p.129-148. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n1.2024.7>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SOUSA; Carlos Ângelo de Meneses; LOPES, Carlos.; FRANZEN, Delci Maria; VALE, Elisabete Carlos(Orgs.). **Cartas para Paulo Freire**: da leitura do mundo à leitura da palavra. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade/UCB & Teresina: Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/cartas-para-paulo-freire-da-leitura-do-mundo-a-leitura-da-palavra/> . Acesso em: 21 abr. 2024.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

RESENHA

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003, 50 p.

Gilcerlandia Pinheiro Almeida Nunes Melo³⁵

Para melhor apreender o texto do livro **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**, é muito importante saber mais sobre a autora, sua formação, suas inquietações investigativas e contexto dos seus estudos. Dessa maneira, a autora, Maria Teresa Eglér Mantoan, é pedagoga, mestre e doutora na área da educação pela Universidade Estadual de Campinas onde, atualmente, é professora. Dentre suas funções, está a de coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/UNICAMP). Além disso, Mantoan atua como professora e colaboradora do Programa de Pós-graduação em educação da mesma instituição, segundo informações coletadas no Lattes. A autora possui diversas produções na área da inclusão, inclusive o livro aqui resenhado, além de vários projetos de extensão coordenados por ela, trabalhos apresentados em seminários e congressos e publicados em revistas acadêmicas. Portanto, Mantoan tem uma dedicação marcante nos estudos relativos à temática da inclusão.

No que tange ao livro **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**, esse é dividido da seguinte forma – Apresentação, três capítulos e considerações finais. Na Apresentação, Mantoan traz um pouco da sua trajetória que a levou a, atualmente, ser professora da Unicamp. A autora inicia a sua vivência no contexto da educação no final de sua adolescência e toda sua vida acadêmica foi dentro desse espaço, estando hoje, como já citado, atuando na Universidade Estadual de Campinas. Mantoan, traz que há em si desejo pela transformação do espaço escolar e isso advém do seu olhar de encantamento pela educação. A autora mantém um tom de questionamento desde suas primeiras linhas. Ela reflete sobre mudanças que já ocorreram desde seus primeiros escritos e dá espaço para que o leitor também reflita sobre isso. Por fim, a pesquisadora afirma que qualquer mudança, que é fundamental, inclusive, precisa se dar a partir do engajamento da coletividade, ou seja, toda sociedade deve se empenhar nesse processo.

Sem mais delongas, no primeiro capítulo, como o nome já sugere, a autora se dedica a discutir sobre a crise de paradigma e o processo de inclusão escolar. E, nesse intuito, ela faz uma breve definição do que é paradigma e acrescenta que as antigas referências estão sendo refutadas e os conhecimentos escolares estão passando por reinterpretações (Mantoan, 2003). Outro aspecto marcante do primeiro capítulo é a apresentação dos termos inclusão e integração. De fato, ambos estão associados às práticas com pessoas com deficiências na escola, todavia, não significam a mesma coisa. Na verdade, segundo a autora, são bem diferentes. No primeiro caso, os alunos se integram ao contexto escolar a partir de uma seleção prévia. A inclusão, por sua vez, é algo mais complexo e leva os professores e a escola a se adaptar às demandas dos educandos. Nesse sentido, é um processo mais radical que questiona aquilo que está posto. Afinal, todos os escolares devem estudar em sala de aula regular, estejam eles dentro de quaisquer diversidades (sociais, culturais, étnicas, religiosas, de gênero, etc.), inclusive os com deficiências. Portanto, deve ser a escola, por meio dos seus professores e funcionários, que cuidará para que todos sejam acolhidos e tenham a melhor maneira de se desenvolverem e aprenderem tudo que for possível.

³⁵ ³⁵ Doutoranda em Ciências da Educação – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Graduada e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Pedagogia pela Alfamérica Faculdade. Especialista em Psicopedagogia, Anos Iniciais e Educação Infantil pela FAVENI. Especialista em Alfabetização + Neurociência pela UFRN. Pós-graduanda em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora servidora do município de Macaíba/RN (Educação Infantil).

Com isso, percebe-se que a inclusão, em Mantoan (2003), é muito maior e mais provocativa. As formas enviesadas e enraizadas de pensar e atuar com os estudantes que precisam ser incluídos, por exemplo, dizem muito sobre quão fortes foram forçadas no constructo social e estão presentes em cada educador, mesmo nos inclusivos. Desse modo, a complexidade das ações escolares relativas à inclusão deve ser radicalizada sob pena de continuar realizando práticas que não correspondem mais às demandas atuais. Afinal, a sociedade tem mudado e, caso o educador não se mantenha atento, poderá sucumbir ou se manter preso em modelos anteriores que já responderam a uma época, mas que devem ser revisitados por não serem mais suficientes para a atualidade.

Mantoan leva os leitores a refletirem sobre seus lugares no contexto da inclusão, nesse sentido, quem está preso às formas tradicionais e quem está atento às novas mudanças da educação, é algo muito importante a ser pensado. Afirma ainda a autora, que as transformações ocorridas no meio social não podem ser desconsideradas pelas instituições escolares. Afinal, essas mudanças expressam valores e anseios diversos que afloram da sociedade. Por sua vez, são necessárias novas formas de ensinar em que se valorize o “caráter multidimensional dos problemas e das soluções” (Mantoan, 2003, p. 23). Dessa maneira, é fundamental construir um currículo no qual as diferenças estejam reveladas em vez de escondidas.

Ainda no primeiro capítulo, Mantoan (2003), ao fazer a diferenciação entre o integrar e o incluir estudantes com deficiências, provoca infundáveis polêmicas com profissionais da educação, da saúde e pais, resultante de uma forma de ver ainda presa ao paradigma assistencial.

No capítulo segundo, Mantoan inicia com a provocação: Por que efetivar a inclusão escolar? E para cumprir as demandas desse questionamento, a autora se vale de temas como: identidade, diferença, aspectos legais relativos à inclusão e as mudanças sociais. Esses marcos apresentados servem para Mantoan dar conta de seus objetivos no livro e trazer à tona a defesa de uma inclusão real, em que os discentes, em sua totalidade, possam estar juntos e se desenvolverem juntos com práticas realmente inclusivas. Isso transpassa a visão de inclusão subdividida e disciplinada herança do saber compartimentado e fechado em áreas mais que específicas. Mantoan (2003) não deixa de reforçar que o tão falado fracasso escolar é consequência do modelo de escola que se tem. Uma instituição que não olha para si no sentido de se autoavaliar e perceber os seus erros e corrigi-los. “Mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, [...]” (Mantoan, 2003, p. 18). Em vez disso, continua mantendo práticas que não condizem com as demandas atuais. Isso faz com que os estudantes, por não se sentirem representados, acolhidos e valorizados, distanciem-se cada vez mais do espaço escolar que deveria ser espaço de aprendizagem e acolhimento. O que acaba penalizando aqueles que não são se adaptam às formas de ensino e avaliação escolares. Além disso, pensando na questão da identidade *versus* diferença, alguns sentimentos relacionados como: tolerância e respeito, mesmo esses, podem estar atravessados por valores prepotentes, ou seja, esconder formas preconceituosas de pensar e agir sobre as diferenças.

Para a autora, as “[...] ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno[...]” (Mantoan, 2003, p. 20). Nesse contexto, a valorização das diferenças, dentro do espaço escolar, questiona valores consolidados que excluem em vez de incluir, pois, faz emergir aspectos identitários **outrora renegados e apagados pelas formas adequadas de ser e agir** [grifos da resenhista], o que demarca a necessidade de novas posturas direcionadas a promover a igualdade diante das diferenças.

No que se refere aos aspectos legais, Mantoan (2003) traz a Constituição Federal Brasileira de 1988, que, de acordo com a autora, traz avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiências quando diz em seu artigo 3º, inciso IV, que deve ser garantida “a promoção do bem

de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Mantoan, 2003, p. 22). A autora cita também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que traz em seu texto “a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível”. Contudo, juristas ligados ao Ministério Público Federal (Mantoan 2003, p. 23 *apud* Fávero; Ramos, 2002), afirmam que essa parte do texto é anticonstitucional, já que a Carta Magna “prevê atendimento educacional especializado, e não educação especial” (Mantoan, 2003, p. 23). Além disso, no livro, ainda é trazida a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala, em maio de 1999, e que o Brasil é signatário, pois foi aprovado pelo Congresso Nacional e promulgado pelo Presidente da República em 2001 (Mantoan, 2003).

Portanto, há uma gama de documentos que garantem que a pessoa com deficiência possa estar dentro das creches, pré-escolas e espaços escolares junto com todos os outros estudantes, o que é fundamental para uma formação para a cidadania, como propõe a Constituição Brasileira. Nesse sentido, as instituições escolares precisam seguir as normas previstas na legislação brasileira e acolher todos não como uma bondade, mas cumprindo uma obrigação e abraçando todos como manda a lei. Afinal, com tantas mudanças que vem acontecendo, sejam de cunho legal, sejam advindas de lutas sociais (o que finda no mesmo), seria inimaginável não adentrar aos muros escolares. E esses movimentos causados podem e devem produzir significativas transformações na escola como um todo e, por fim, uma quebra de paradigmas **tão cuidadosamente protegidos pelos que deles se favorecem** [grifos da resenhista]. Mas a sociedade precisa do movimento da inclusão de forma integral e irrestrita para ir superando os preconceitos presentes, cotidianamente, na vida de muitos.

No terceiro capítulo, a discussão se direciona mais para a prática. Como fazer? Como realizar esse processo de incluir todos e dá-lhes possibilidade de formados e, verdadeiramente, acolhidos? Afinal, o acesso não é suficiente. É preciso dar condições para que todos os estudantes possam atingir o maior nível que forem capazes de chegar (Mantoan, 2003).

Para que a inclusão, de fato, possa acontecer, a autora diz que é fundamental mudar a escola. E, para isso, é necessária a reformulação do modelo educativo escolar, pensando na perspectiva do ensino para todos; a reestruturação dos aspectos administrativos e pedagógicos da escola, abrindo espaços para diálogos, cooperação, críticas, etc; a garantia de tempo e liberdade para a aprendizagem se dê, com um ensino não segregacionista por meio das reprovações e, por fim, uma formação continuada de qualidade para os professores, assim como, valorização e estímulo para que esses tenham as condições de ensinar incluindo a turma toda.

Conforme Mantoan (2003), a superação do sistema tradicional de ensino é um propósito urgente e que isso tem relação direta com o que se ensina e como se ensina para que os alunos cresçam sendo éticos e justos. Assim, possam ser capazes de produzir mudanças significativas no mundo em que vivem. A autora também acrescenta que “[...] ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados” (2003, p. 34). Sendo assim, para que se tenha um ensino realmente inclusivo e menos disciplinado, é fundamental que se façam mudanças drásticas no modelo educativo atual. E que sejam valorizados outros caminhos para a aprendizagem como: “a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento” (Mantoan, 2023, p. 34). E disso, resultará a “construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas” (2003, p. 35).

Por sua vez, o professor preparado para a prática inclusiva, precisa ter seu papel ressignificado, afinal, ele tem o desafio de ensinar toda a turma e não apenas um grupo específico de alunos. E esse docente não é mais aquele que tudo sabe, mas aquele que está aberto a aprender. Ele não é munido de todo o conhecimento, ele interage e aprende com sua turma. É um papel que requer

muita determinação e formação consistente. Portanto, para que se tenha uma escola realmente inclusiva, é fundamental olhar para todos os aspectos destacados e ter sempre em mente que a sociedade é diversa, então, é diversa também a escola. Dessa forma, **é impossível se objetivar uma sala com alunos iguais, que aprendem igual no mesmo tempo e da mesma maneira** [grifos da resenhista).

Por fim, a leitura do livro de Maria Teresa Eglér Mantoan, Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?, é uma experiência instigante e faz o educador, comprometido com seu ofício, refletir e repensar sua prática pedagógica. Tenha uma boa leitura!