

BARAQUITÃ

#2

Linguagens e Ensino

organizadores:

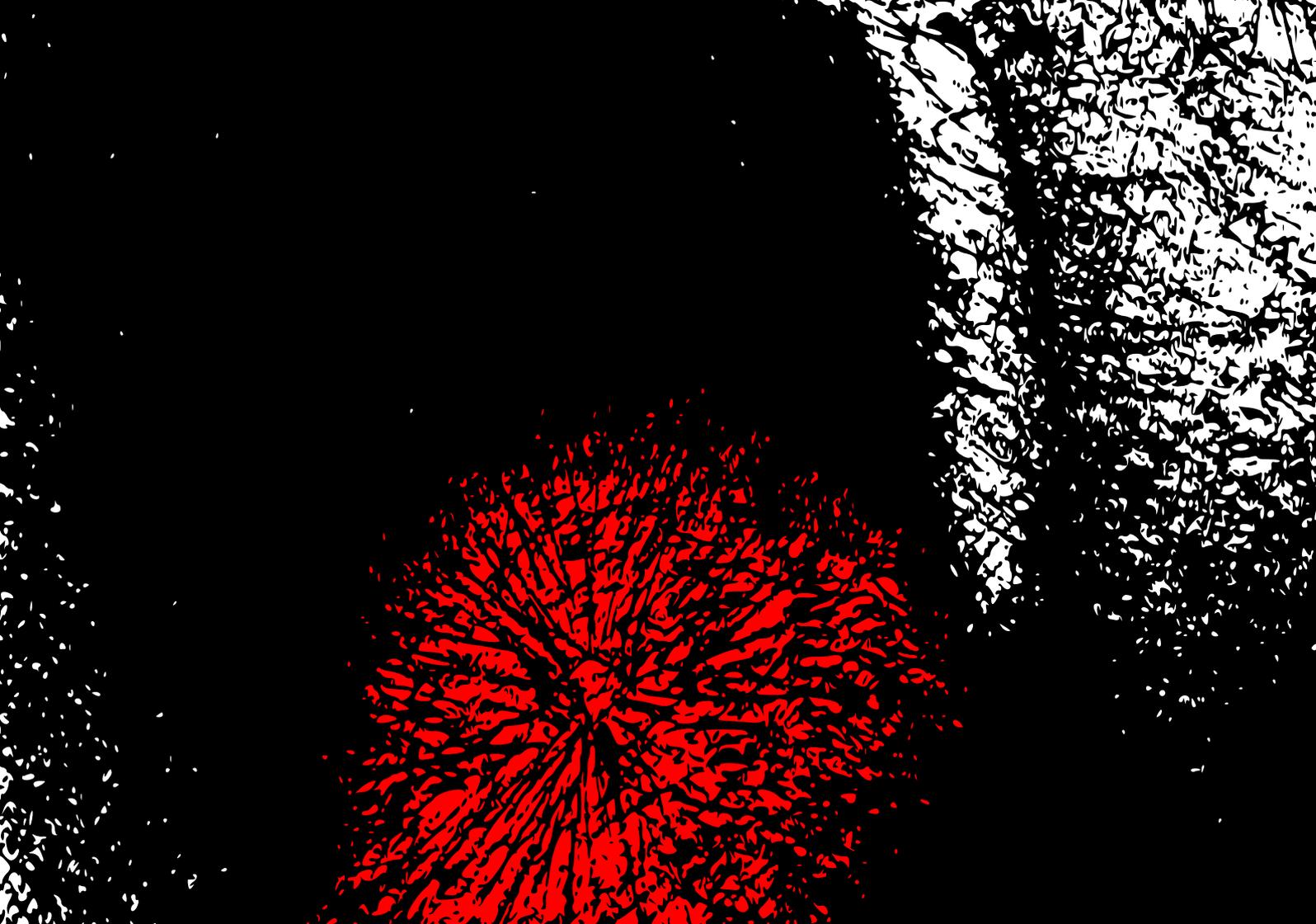
Prof^a. Dr^a. Suellen Cordovil da Silva
Prof. Me. Márcio dos Santos Rodrigues
Prof^a. Dr^a. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

Revista de Letras e Artes

ISSN 2764-7749

Instituto de Linguística, Letras e Artes

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará



Baraquitã: Revista de Letras e Artes

ISSN 2764-7749

v. 1, n. 2, ago.-dez./2022

Organização do Dossiê: Josiclei de Souza Santos, Suellen Cordovil da Silva

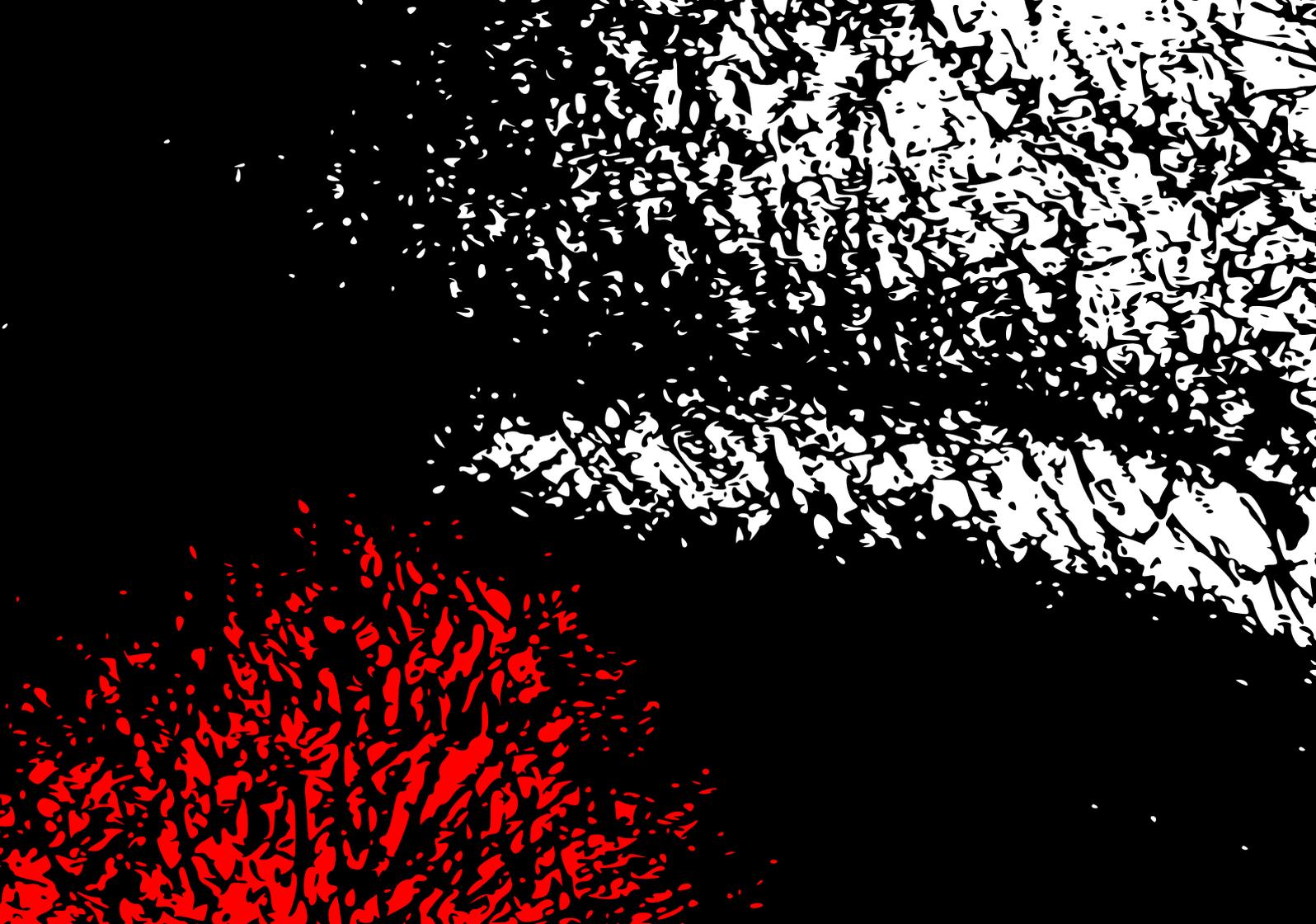
Imagem da capa: Sem título, Lucas Almeida Wilm, 2023.

Instituto de Linguística, Letras e Artes

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Av. dos Ipês, s/n. Conjunto Cidade Jardim. Nova Marabá. Marabá (PA).

<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/baraquita/index>



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

Baraquitã: linguagens e ensino [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes ; organização do Dossiê: Suellen Cordovil da Silva ; Márcio dos Santos Rodrigues ; Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira ; imagem da capa: Lucas Wilm. — Dados eletrônicos. — Vol. 1, n. 2 (ago.-dez. 2022). — Marabá, PA: UNIFESSPA, ILLA, 2022.

Modo de acesso:

<<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/baraquita>>

Título varia: Revista do Instituto de Linguística, Letras e Artes

ISSN: 2764-7749

1. Literatura - Periódicos. 2. Literatura brasileira - História e crítica. 3. Linguística. I. Silva, Suellen Cordovil da, org. II. Rodrigues, Márcio dos Santos, org. III. Oliveira, Rosimar Regina Rodrigues de, org. IV. Wilm, Lucas, il. V. Título: Revista do Instituto de Linguística, Letras e Artes.

CDD: 22. ed.: 805

Catalogação na fonte: Renata Matos de Souza
Bibliotecária-Documentalista - CRBCRB-2/1586

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Instituto de Linguística, Letras e Artes
Baraquitã: Revista de Letras e Artes

Editores

Prof. Dr. Gil Vieira Costa
Prof^a. Dr^a. Suellen Cordovil da Silva
Prof^a. Dr^a. Maria Christina Cerveira
Prof^a. Dr^a. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira
Prof. Dr. Gilson Penalva
Prof^a. Dr^a. Edimara Ferreira Santos
Prof. Me. Márcio dos Santos Rodrigues (doutorando)

Design, diagramação e ilustrações

Lucas Almeida Wilm

Pareceristas

Alex Santos Moreira
Antonia Pereira Lima
Márcio dos Santos Rodrigues
Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira
Thiago Alberto Batista
Tiago Marques Luiz

Conselheiros

Dr. Andre Rezende Benatti (UEMS)
Dr^a. Arlinda Cantero Dorsa (UCDB)
Dr. Carlos Ribeiro Caldas Filho (PUC Minas)
Dr. Daniel Abrão (UEMS)
Dr. Luiz Fernando Medeiros de Carvalho (UFF)
Dr^a. Michele Eduarda Brasil de Sá (UFRJ)
Dr^a. Mirian Ruffin (UTFPR)
Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
Dr^a. Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)
Dr. Rafael dos Santos (UERJ)
Dr^a. Regina Silva Michelli Perim (UERJ)
Dr. Ruberval Franco Maciel (UEMS)
Dr^a. Sueli Maria Ramos da Silva (UFMS/FAALC)
Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi (UFPE/UNIT)



Sumário

8

Editorial

DOSSIÊ

9

Apresentação

11

Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre leitura e ensino de língua portuguesa no contexto educacional de São Félix do Xingu

Sara Layana Maciel, Luciana de Barros Ataíde, Anna Beatriz Moura Duarte

26

Relato de Experiência: formação de mediadores de leitura no contexto educacional de São Félix Do Xingu – Pará

Luciana de Barros Ataíde, Leiliane Almeida de Moares, Marcela Noletto de Medeiros

41

A jornada do herói de Miles Morales no filme *Homem-Aranha no Aranhaverso*

Lucas Henrique Do Nascimento Silva

68

Metodologias ativas e recursos tecnológicos: experiências com o ensino médio público no contexto pandêmico

Antônia Aparecida da Silva Lemes, Nataniel dos Santos Gomes

77

Sentidos Polissêmicos: uma perspectiva semântico-enunciativa da palavra guerra

Rodrigues de Souza Bortolozzo, Lucas Augusto Souza Pinto Alvares, Taisir Mahmudo Karim

91

Sentidos de leitura crítica na BNCC

Anderson Evangelista Ribeiro, Lorena Ferreira Mafra, Gabi Bomfim Cruz, Adilson Ventura da Silva

100

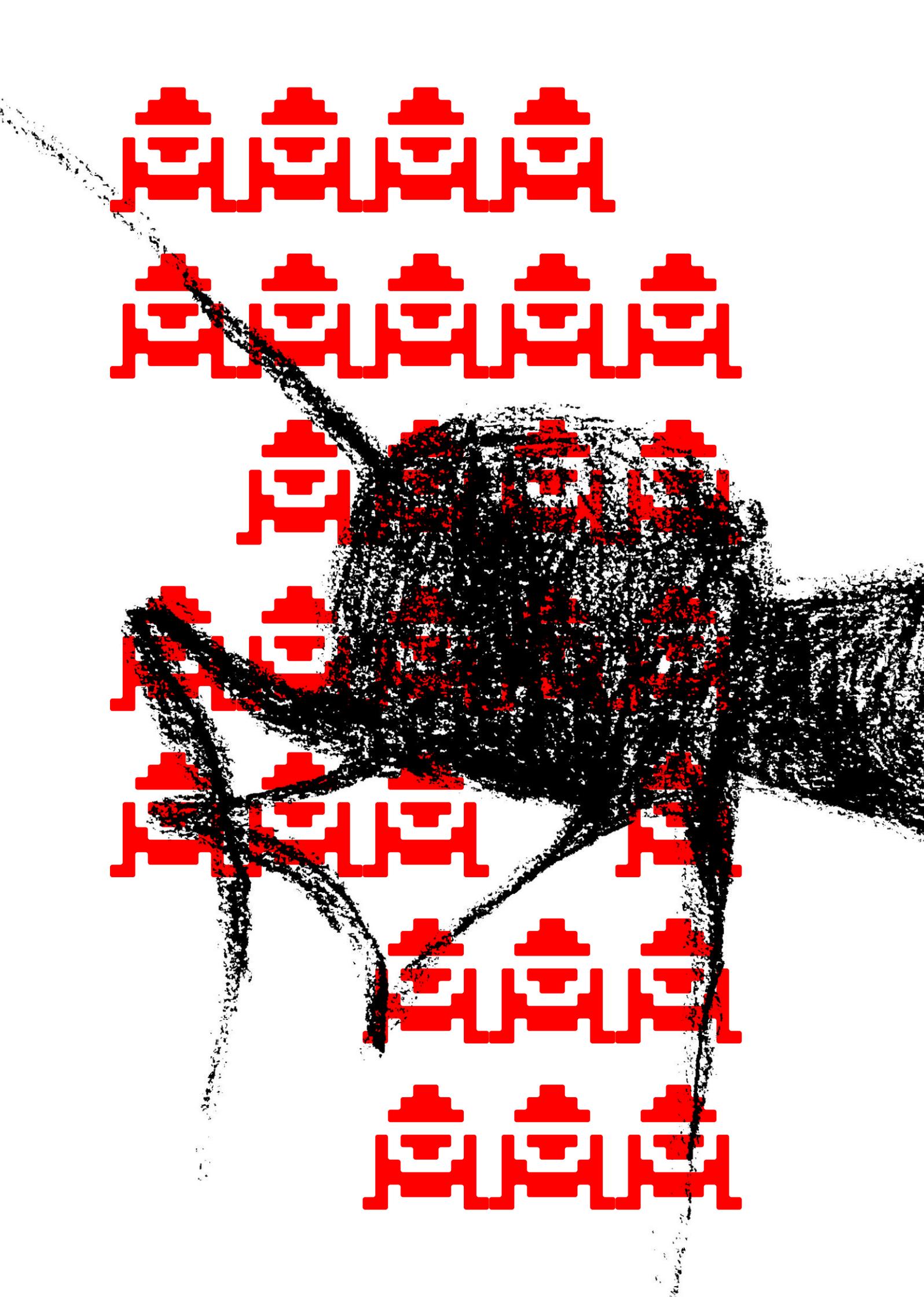
Preconceito e variação linguística no contexto escolar: o desafio dos alunos da E.E.E.F.M Mário Barbosa, residentes das Ilhas e do bairro da Terra Firme, Belém/PA

Rodrigo Souza Soares, Vera Pimentel

121

Cidadã de segunda classe: o direito de migrar da mulher africana, em Buchi Emecheta

Paulo Valente



Editorial

A revista *Muiraquitã*, publicação do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, passou por uma importante mudança: o seu nome fantasia foi alterado para **Baraquitã**: Revista de Letras e Artes. Essa alteração se deu pela necessidade de evitar confusões com outro periódico de mesmo nome. A mudança foi decidida entre os conselheiros e editores e aprovada na reunião ordinária do ILLA.

A partir de agora a revista receberá o nome **Baraquitã**, cujos sentidos também remetem ao mesmo amuleto da Amazônia, assim chamado por indígenas, conforme Heriante (1662). Esse tipo de amuleto era confeccionado apenas na cor verde, contudo, conforme a Ecoamazonia¹, tem sido encontrado também na cor vermelha, sendo muito raro. Esse nome, que atribui à nossa revista a especificidade do espaço onde ela é constituída, na Amazônia, será utilizado para identificá-la, tornando-a mais acessível para os leitores e colaboradores.

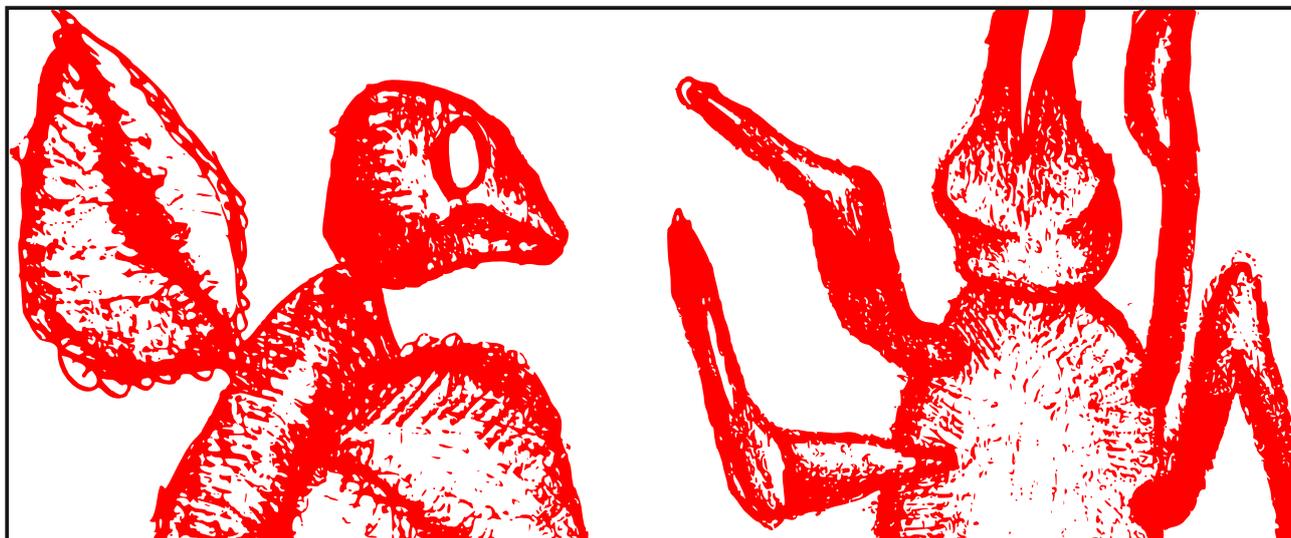
Essa mudança de nome de modo algum afetará o objetivo principal da revista, que continua sendo a divulgação de conteúdos científicos do campo das Letras, Artes e Linguagens em geral, além de divulgar as temáticas culturais e artísticas para a comunidade. Acreditamos que essa alteração favorecerá o cumprimento da proposta original de oportunizar, popularizar e compartilhar materiais relevantes para um público cada vez maior. Destacamos que a revista **Baraquitã** foi pensada como espaço importante para o diálogo entre as diversas áreas de estudo do ILLA, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e cultural da sociedade em geral. A publicação de trabalhos científicos e artísticos é fundamental para a promoção do conhecimento, da reflexão e análise crítica e/ou teórica dos temas mais relevantes da atualidade.

Além disso, a **Baraquitã** se compromete em manter um alto padrão de qualidade editorial, sempre buscando a excelência na seleção e na revisão dos trabalhos submetidos. A revista está aberta a receber contribuições de autores de todo o mundo, desde que os textos estejam em conformidade com as normas de publicação e com os valores éticos e acadêmicos defendidos pela instituição.

Por fim, convidamos a comunidade acadêmica e artística a conhecer a revista **Baraquitã**: Revista de Letras e Artes, agora mais acessível e reconhecida no meio científico e cultural. Estamos sempre abertos a sugestões, críticas e contribuições para o aprimoramento da nossa publicação, que tem como objetivo principal a promoção do conhecimento e da cultura.

1) Fonte: <https://www.ecoamazonia.org.br/2019/07/lenda-muiraquita/>. Acesso em: 26 de março de 2023.

Linguagens e Ensino



Este número da revista **Baraquitã**: revista de Letras e Artes, intitulado “Linguagens e Ensino”, apresenta artigos que tratam, em diferentes níveis, da multiplicidade em torno das linguagens, relacionando-as também aos debates contemporâneos referentes ao ensino.

O número é aberto com o artigo “Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre leitura e ensino de língua portuguesa no contexto educacional de São Félix do Xingu”, dos autores Sara Layana Maciel, Luciana de Barros Ataíde e Anna Beatriz Moura Duarte. Trata-se de uma reflexão situada no âmbito dos debates educacionais, referentes aos níveis de leitura utilizados para a compreensão textual em livros didáticos. Nesse sentido, os autores nos apresentam apontamentos diante das razões pelas quais existem descompassos entre os conteúdos e a realidade dos alunos.

A seguir, temos o texto “Relato de Experiência: formação de mediadores de leitura

no contexto educacional de São Félix Do Xingu – Pará”, de Luciana de Barros Ataíde, Leiliane Almeida de Moares e Marcela Noletto de Medeiros. As autoras nos trazem descrições do processo de formação educacional na região de São Félix do Xingu e, para tanto, enfatizam as relações entre ensino de literatura e o letramento literário. É uma contribuição significativa no sentido de fornecer elementos para uma maior compreensão das relações entre linguagens e educação.

No terceiro artigo, “A jornada do herói de Miles Morales no filme *“Homem-Aranha no Aranhaverso”*”, Lucas Henrique do Nascimento Silva destaca a evolução heroica e fílmica do adolescente afro-latino-americano que assume o manto do Homem-Aranha, personagem da Marvel Comics. O autor explora como a história do Miles Morales é construída de forma a seguir um arquétipo que seria comum a outras narrativas épicas. Nesse sentido, demonstra que o protagonista do filme passa por desafios e transformações,

conduzindo-o a se tornar não apenas um herói, mas uma pessoa que reconhece o seu papel de atuação para um mundo melhor.

No quarto trabalho “Metodologias ativas e recursos tecnológicos: experiências com o ensino médio público no contexto pandêmico”, Antônia Aparecida da Silva Lemes e Nataniel dos Santos Gomes discutem a aplicação de prática pedagógica pelo viés das metodologias ativas experimentadas no ensino médio da escola pública, no período de enfrentamento da pandemia da Covid-19. Coloca-se em evidência os enfrentamentos que muitos educadores experimentaram em um momento bastante traumático nos últimos anos, em razão de uma doença em escala global.

Em “Sentidos Polissêmicos: uma perspectiva semântico-enunciativa da palavra guerra”, quinto artigo deste volume, Rodrigues de Souza Bortolozzo, Lucas Augusto Souza Pinto Alvares e Taisir Mahmudo Karim debatem os diferentes sentidos atribuídos à palavra guerra. Dessa forma, os autores partem do pressuposto de que existe uma polissemia em torno da palavra. Trata-se de um estudo importante para a compreensão das relações polissêmicas e sócio-historicamente construídas em torno da relação entre língua, história e sujeito.

No sexto artigo, “Sentidos de leitura crítica na BNCC” Anderson Evangelista Ribeiro, Lorena Ferreira Mafra, Gabi Bomfim Cruz e Adilson Ventura da Silva se propõem a realizar uma apresentação do funcionamento semântico referente aos sentidos da expressão “leitura crítica” em funcionamento

na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, consideram que a língua não é transparente, que os sentidos se constituem historicamente, na relação com a temporalidade da enunciação, a partir de uma cena enunciativa.

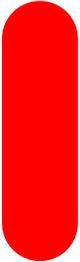
Já no sétimo artigo “Preconceito e variação linguística no contexto escolar: o desafio dos alunos da E.E.E.F.M Mário Barbosa, residentes das Ilhas e do bairro da Terra Firme, Belém/PA” de Rodrigo Souza Soares e de Vera Pimentel trazem uma discussão de variação linguística na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mario Barbosa, com alunos do Projeto Mundial do 6º ao 9º ano que moram nas ilhas de Belém e no bairro da Terra Firme, além disso o estudo foi realizado durante o estágio do discente Rodrigo Soares.

Por fim, há uma resenha “*Cidadã de segunda classe: o direito de imigrar da mulher africana, em Buchi Emecheta*” de Paulo Valente, que se debruça pela questão de fluxos migratórios e o espaço de direito libertário das mulheres, e traz à tona um confronto entre a sociedade nigeriana patriarcal e uma Londres racista e xenófoba no romance *Cidadã de segunda classe* (1974) de Buchi Emecheta.

Em conjunto, os textos publicados neste número nos oferecem perspectivas para futuras pesquisas através de um panorama diversificado das principais questões e debates sobre a relação entre linguagens e processos educativos, em suas respectivas áreas. Desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Profª. Drª. Suellen Cordovil da Silva
Prof. Me. Márcio dos Santos Rodrigues (Doutorando)
Profª. Drª. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

Design, diagramação e ilustrações
Lucas Almeida Wilm



Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre leitura e ensino de língua portuguesa no contexto educacional de São Félix do Xingu

Sara Layana Maciel¹
Luciana de Barros Ataíde²
Anna Beatriz Moura Duarte³

Resumo:

Este artigo traz reflexões sobre uma análise feita de uma das unidades do Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa utilizado na rede pública municipal de ensino de São Félix do Xingu – Pará. Esta análise teve como objetivo observar os níveis de leitura explorados nas propostas de compreensão de textos. Tendo em vista que o LD é uma ferramenta que deve ser capaz de auxiliar na aprendizagem eficaz do aluno, o presente artigo baseia-se nos conceitos de níveis de leitura do linguista Luiz Antônio Marcuschi (1996) e aprofundados por Maria Angélica Freire de Carvalho (2016). Cabe salientar que a pesquisa não tem por objetivo defender a tese de que o LD é um material que deve ser eliminado do processo de ensino-aprendizagem, mas mostrar, por meio de análises e opiniões de profissionais da livre docência, que o material possui entraves no que diz ao respeito ao desalinhamento do conteúdo e das atividades propostas quando pensamos a realidade dos alunos da rede pública de ensino do município e/ou da região.

Palavras-chave:

Ensino. Leitura. Livro didático.

1) Estudante do Curso de Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura), da Faculdade de Letras e Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, turma 2019. Foi bolsista de Extensão do projeto "I Antologia Poética do Xingu", coordenado pela professora Luciana de Barros Ataíde. Desenvolve pesquisa na área de Literatura Portuguesa.

2) Graduada em Letras – Língua Portuguesa (2003 – 2008) e Doutora em Letras: Estudos Literários (2016 – 2019), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura) na Faculdade de Letras e Educação (FALED) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atua nas áreas de Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura e Ensino. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Escritoras Paraenses (GEPEPs).

3) Estudante do Curso de Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura), da Faculdade de Letras e Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, turma 2019.

Textbook for the 9th grade of Elementary Education: reflections on reading and teaching the portuguese language in the educacional contexto of São Félix do Xingu

Abstract:

This article brings reflections on an analysis made of one of the units of the Portuguese Language Textbook (LD) used in the municipal public teaching network of São Félix do Xingu. This analysis aimed to observe the levels of reading explored in the proposals for reading and understanding texts. Bearing in mind that the textbook is a tool that should be able to help students learn effectively, this article is based on the concepts of reading levels by the linguist Luiz Antônio Marcuschi (1969) and deepened by Maria Angélica Freire de Carvalho (2016). It should be noted that the research does not aim to defend the thesis that textbook is a material that should be eliminated from the teaching-learning process, but to show, through analyzes and opinions of teaching professionals, that the material has obstacles with regard to the misalignment of content and proposed activities when we think about the reality of students in the public school network in the municipality and/or region.

Keywords:

Teaching. Reading. Textbook.

Introdução

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), regulamentado pela normativa do Decreto nº 9.009, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos, pedagógicos, literários dentre outros materiais de apoio à educação brasileira. Este programa, inclui uma série de ações e tem como público-alvo a formação de alunos e professores nas escolas públicas de ensino fundamental do país. Todos os anos, cerca de 150 milhões de livros didáticos são distribuídos para mais de 140.000 escolas brasileiras em uma ação que beneficia 40 milhões de alunos da rede pública de ensino. Ademais, em anúncio recente, o escopo do PNLD de 2017 foi ampliado para permitir a inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa como: obras instrucionais, softwares e jogos educativos, materiais para aprimorar e corrigir processos, treinamentos, por exemplo, para materiais e materiais administrados pela escola⁴.

Nesse ínterim, percebemos que o papel do Livro Didático (LD) na educação básica brasileira tem grande importância no desenvolvimento intelectual do aluno e esse auxílio ocorre desde meados dos anos de 1960, período em que a educação no país se tornou mais democrática e permitiu o acesso de pessoas de outras estratificações sociais. A partir de então, o LD passou a ser o material “estruturador das práticas docentes” (TAGLIANI, 2011, p.137). Ao inspecionar o uso dos LD's na disciplina de Língua Portuguesa (LP), nosso foco principal, nota-se sobretudo a relevância do material didático, visto que competências como as práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade trabalhadas pelos professores da rede pública de ensino, conforme orienta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), encontram-se quase que exclusivamente nos LD's.

Para desenvolver esta pesquisa, usaremos como base de discussão o LD do quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023, da disciplina de Língua Portuguesa (LP), utilizado pelas turmas de 9º ano da rede pública de ensino do município de São Félix do Xingu. Município este localizado na região Norte do país, sul paraense. O referido LD faz parte da coleção Geração Alpha. Escolhemos, para a análise a primeira unidade deste que traz como proposta de gênero o estudo sobre contos psicológicos e sociais. Tal unidade possui 16 páginas de conteúdos que exercitam o conhecimento e compreensão do gênero escolhido.

Ao contemplar o enquadre da atual situação das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa de São Félix do Xingu, notamos que a cidade enfrenta uma situação de estagnação quase estrutural. Ao observarmos os dados do último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), realizado em 2019, veremos que houve uma queda percentual contínua. O exame estabelece como parâmetro máximo a nota 5 e o município de São Félix do Xingu nos anos de 2017 e 2019 atingiu respectivamente as notas 3, 3 e 2,9, ou seja, utilizamos como referência resultados antes do isolamento social causado pelo COVID-19.

Não podemos deixar de mencionar que a situação ganha contornos maiores quando trazemos para a discussão os impactos do período pandêmico na educação xingunense, visto que os alunos enfrentaram um processo em que para continuar assistindo às aulas ofertadas remotamente dependiam das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e “as diversas desigualdades socioeconômicas que caracterizam o Brasil determinam fortemente as condições de acesso aos benefícios das modernas tecno-

4) <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

logias da informação” (WASELFISZ, 2007, p.39). Todas essas questões afetam diretamente o trabalho dos professores de LP, especificamente. Para melhor tratarmos sobre os entraves enfrentados pelos/as professores/as nesse contexto, apresentamos, a seguir, uma conversa com professores da rede pública que lecionam a disciplina de LP para turmas dos anos finais do fundamental II.

1. O uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa

Nos dois tópicos a seguir, intencionamos, no primeiro momento contextualizar sobre a história do LD no Brasil, apresentando um breve histórico de sua trajetória, até a criação do programa que atualmente o representa: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Logo após, no segundo tópico será a vez de “ouvir” os professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino de São Félix do Xingu. Serão apresentados seus relatos e com isso buscaremos articular com alguns teóricos. Em seguida, faremos a análise da primeira unidade do LD utilizado nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental a fim de fazermos uma abordagem sobre os níveis de leitura cobrados.

1.1. Entendendo a história do Livro Didático no Brasil

A história do LD no Brasil decorre de uma trajetória indefinida e seu processo vem desde o Período Imperial com a importação dos manuais didáticos franceses utilizados no colégio Dom Pedro II, até a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), na década de 1930, como proposição do Estado Novo para distribuição de obras com fins educacionais. O entendimento sobre o que seria

considerado um LD ocorreu então na década de 1930, com o Decreto-Lei 1.006, datado de 30 de dezembro de 1938, que tinha como definição estabelecer as condições de produção, importação e utilização dos LD 's. Em lei, assim ficou definido:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, p. 02)

Após um longo período, na década de 1970 são criados outros programas como o Programa do Livro Didático (PLID) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976 criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), após a extinção do INL, que ocorreu no mesmo ano. Somente na década de 1980 que são criados o Programa do Livro Didático - Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa do Livro Didático - Ensino Supletivo (PLIDESU), objetivando a colaboração no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros⁵. Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a finalidade de propiciar programas assistenciais aos estudantes, auxiliando, assim, no processo pedagógico. Dois anos depois, em 1985, foi criado o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, possuindo como metas propostas o estabelecimento de parâmetros para a avaliação e escolha de livros didáticos.

5) <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>

Ainda assim, só a partir de 1997 que o PNLD foi ampliado e que as políticas públicas acerca do LD, lentamente, iniciam o seu desenvolvimento e financiamento pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi com a ação do FNDE que o Ministério da Educação (MEC) iniciou a distribuição dos livros de Alfabetização, Ciências, Estudos Sociais (História e Geografia), Matemática e Língua Portuguesa para todos os anos do ensino fundamental. Nos anos 2000, o PNLD passa a incluir a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos do ensino fundamental. Em 2002, o programa começa a distribuir LD's em braile para estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino fundamental regular de escolas públicas. No ano de 2009, o MEC, em parceria com o FNDE, busca atualizar o PNLD e cria o PNLD de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir obras para todos os alunos do ensino fundamental público e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Já em 2012, o PLIDEM passa a contemplar a distribuição de livros de todas as disciplinas, com o acréscimo de Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e espanhol), Sociologia e Filosofia, que antes não eram oferecidos.

Pode-se perceber que o programa que hoje distribui os LD's, sofreu várias reformulações ao longo do tempo em busca de um ensino de melhor qualidade e nivelamento dos materiais didáticos para todos os estudantes brasileiros de escolas públicas. Sobre a necessidade de revitalização do PNLD, Batista e Rojo (2003), afirmam que:

[...] o Programa precisa sofrer reformulações. Seja em razão da própria dinâmica do processo de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, seja em razão das alterações ocorridas, nos últi-

mos anos, no contexto educacional brasileiro, o Programa pode hoje ampliar suas ambições, de modo a contribuir, de maneira ainda mais decisiva, para a qualidade da educação brasileira. (BATISTA; ROJO, 2003, p.41)

Portanto, ao tomarmos conhecimento de toda trajetória do LD no Brasil, com a criação de vários programas de disponibilização de materiais didáticos e a reformulação do atual programa, podemos notar que em relação ao PNLD, muitos passos foram dados em direção à melhoria da educação no país e também um maior apoio à prática docente. Um pouco mais adiante vamos refletir sobre a qualidade desses materiais didáticos, especificamente, o LD de Língua Portuguesa, no que se refere às atividades de prática leitora.

1.2. O que pensam os professores de Língua Portuguesa sobre o LD?⁶

Com a intenção de trazermos reflexões sobre a importância do LD de Língua Portuguesa durante as aulas, optamos com conversar com alguns professores da disciplina e de acordo com os docentes consultados, não há como desenvolver todas as propostas do LD especialmente porque a maioria dos alunos estão em um nível de escolaridade abaixo dos conteúdos abordados nas unidades. Ou seja, os LD's utilizados neste momento de traslado entre a pandemia e o pós-pandemia não atendem às necessidades enfrentadas em sala de aula, especialmente quando se trata de alunos que enfrentaram grandes dificuldades de aprendizagem na pandemia.

Os professores entrevistados disseram ainda que o LD de Língua Portuguesa é de grande qualidade, no entanto, torna-se ine-

6) Ao final deste artigo, deixaremos o apêndice com as questões que foram utilizadas na entrevista com os professores.

ficaz por não atender uma realidade educacional como a de São Félix do Xingu. Sendo assim, ao retornarem para as aulas presenciais, os professores se viram na urgente necessidade de implementação de materiais complementares que precisam ser trabalhados para que então possa haver a inserção do LD nas aulas. Isso se deve ao fato de que a maioria dos alunos que estão em sala de aula apresentam uma grande discrepância de aprendizagem em relação à série que atualmente cursam.

Embora os LD's sejam notórios por sua relevância em sala de aula, os usuários da ferramenta devem questionar o que a constitui, desde o texto até a forma como as perguntas são feitas, para que haja explicações profundas e significativas tanto para professores quanto para alunos. Nesse âmbito, é necessário que haja uma revisão no processo de ensino de língua materna "já que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, consequentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender" (ANTUNES, 2003, p. 13). É válido ressaltarmos ainda que na visão docente, o LD utilizado pelo 9º ano pode ser classificado como muito bom por abordar os conteúdos através de textos simples e abrangentes, de fácil compreensão e com assuntos sociais hodiernos, que suscita nos alunos o interesse pela leitura literária. Esse interesse é fundamental para romper com a tradição na educação brasileira de que o ensino da língua portuguesa se pauta somente pelo ensino da gramática normativa, e descarta todas as outras esferas.

Pensar sobre o uso de LD na educação brasileira, de certa forma, é pensar em uma

série de processos que modificaram os materiais didáticos ao longo das décadas. Seguindo o viés, se houve mudanças nas metodologias do livro, por consequência também há mudança na metodologia dos professores. Nessa perspectiva, os professores que atualmente lecionam a disciplina de língua portuguesa no município vivem um dilema: a de seguir o roteiro programado pelo LD, que direciona e norteia, mas que elimina toda a práxis pedagógica⁷ em relação ao nivelamento da realidade dos alunos, ou assumir um método de ensino autônomo que se utiliza de outros recursos para atender de forma assertiva as necessidades da turma.

Conjecturando sobre isso, Batista (1999) diz que "os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros [...]" (p. 531). Pela conversa que tivemos, os docentes ainda consideram o LD como o único método produtivo, pensamento reforçado pela necessidade de "obrigatoriedade" de utilização do material e a prevalência cultural de que somente ele é o que legitima o processo de ensino-aprendizagem, especialmente porque "[...]o livro tem que ser utilizado na totalidade pelos professores, caso contrário, há cobrança dos pais e dos elementos ligados ao organismo escolar [...]" (FREGONEZI, 1997, p.131). Um dos professores entrevistados informou que a escola cobra que o LD seja utilizado em sala (grifo nosso) e que essa "cobrança" advém de vários organismos escolares (pais, coordenação, diretores), o que confirma as palavras de Fregonezi (1997) referenciadas acima.

Apesar dos percalços históricos dentro do ensino através dos LD's, pode-se analisar

7) Segundo Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1998), na **práxis pedagógica**, o educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem.

que neste momento os livros são adequados para suas respectivas turmas, desenvolvidos de forma que são capazes de auxiliar no engrandecimento do potencial dos alunos, trazendo consigo as práticas inerentes ao ensino de língua como prática de leitura dos mais diversos gêneros textuais, prática de escrita, prática de oralização e prática de análise linguística.

Cabe ainda mencionarmos que durante nossa conversa com professores da rede pública do município, todos relataram a importância e a necessidade de participação em cursos de formação continuada, especialmente neste cenário educacional em que a maioria dos alunos estão com o desenvolvimento abaixo da série que estão realmente matriculados e cursando. Essa necessidade de participação nesses cursos está ligada ao fato de que muitas vezes os docentes se veem sem saber o que fazer para resolver grandes dificuldades enfrentadas em sala, como alunos que já estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental, mas que não passaram pelo processo de alfabetização.. Maiores informações sobre os questionamentos direcionados aos professores encontram-se no apêndice, final deste artigo.

2. A prática de leitura no livro didático de Língua Portuguesa: análise, resultados e discussões

Pela conversa que tivemos com os professores acerca da eficácia do LD de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, há que se destacar a qualidade na abordagem dos conteúdos da série, especialmente em relação à variedade de gêneros textuais. Destaca-se também, nesse LD, a presença das práticas do ensino de língua materna. No entanto, como a maioria das queixas dos professores, podemos dizer do país, reside na dificuldade de compreensão leitora dos alunos, optamos por

analisar a primeira unidade do LD para observarmos como são os direcionamentos à interpretação de texto no que se refere ao nível de compreensão leitora privilegiado.

2.1. O Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º do fundamental II

Como dissemos anteriormente, o LD de Língua Portuguesa é o "*Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano*", cujos autores são Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto, todos profissionais licenciados em Letras. Usaremos como método de análise, os conceitos de níveis de leitura propostos por Marcuschi (1996) quanto às questões veiculadas pelos LD's que os classifica como: questões óbvias, questões cópias, questões objetivas, questões inferenciais, questões globais, questões subjetivas, questões vale-tudo e questões metalinguísticas. De maneira mais simplificada, mas dialogando com as questões propostas do Marcuschi (1996), Carvalho (2006) aponta quatro categorias distintas de perguntas que auxiliam na avaliação da prática de leitura e compreensão de textos em sala de aula, sendo: *Nível 1* - A resposta está explícita na superfície textual. O aluno precisa localizar a resposta e transcrevê-la; *Nível 2* - As respostas não estão óbvias na superfície textual. O aluno precisa gerar uma pequena conclusão ou inferência com base em informações do próprio texto; *Nível 3* - O aluno precisa expressar as inferências ancoradas em seus conhecimentos prévios, vinculando-os ao texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta para questões sobre determinado fato, parte ou personagem do texto; *Nível 4* - Permite expressar reflexões sobre o texto como um todo. As questões referentes a esse nível estão voltadas para as ideias centrais do texto e exigem que o leitor se posicione criticamente sobre o tópico em questão, apoiado no seu conhecimento de mundo e nas situações descritas no texto.

Tomando como ponto de referência os níveis apresentados por Carvalho (2006), vamos apresentar a análise de algumas questões. A unidade escolhida para a análise possui dois capítulos, o primeiro aborda o conto psicológico e o segundo o conto social. No que se refere aos textos-base para as atividades, eles não são extensos, cansativos e dialogam com várias áreas do conhecimento e com o meio cultural em que o aluno está inserido, portanto, são bem

conto se confirmou após a leitura? Explique.

2. A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de emoção?

3. O menino demonstra autonomia no momento em que está no mar? Justifique.

4. A idade do menino não é mencionada no conto.

QUADRO 1 - Textos-base para o “*Texto em estudo: para entender o texto*”

Texto	Autor	Gênero	Esfera
Aquela água toda	João Anzanello Carrascoza	Conto psicológico	Literária
Por um pé de feijão	Antônio Torres	Conto social	Literária
Uma esperança	Clarice Lispector	Conto psicológico	Literária

contextualizados, com um vocabulário que preza pela norma padrão, mas que não torna as leituras tão rebuscadas para o dia a dia. Há em todos os textos verbais ou não-verbais (como as pinturas/imagens /fotografias) uma proposta de discussão que motiva o aluno a sair do senso comum. O quadro abaixo dará uma visão dos textos e autores trabalhados na unidade em questão, os gênero e esfera a que pertencem.

Em relação às atividades acerca dos contos que fazem parte dos dois capítulos, umas das estratégias para envolver o aluno na temática psicológica é a antecipação das discussões e o primeiro texto conto⁸ de Carrascoza. Iniciaremos com as 5 primeiras questões, são elas:

1. O que você entendeu sobre o título do

a) Que ações dos pais criam a imagem do menino como uma criança?

b) A passagem abaixo contradiz essa imagem do menino? Explique.

[...] aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, **como um homem.**

Nos primeiros exemplos citados, é possível observar que as perguntas estão nos níveis 1 e 2, ou seja, para respondê-las o aluno precisa somente localizar as informações no texto e fazer inferências pontuais. De acordo com a BNCC, essas atividades fazem parte do campo artístico-literário e exigem dos alunos a habilidade (EF89LP33)

8) MARINHO, Fernando: Gênero literário de narrativa curta, contendo um só conflito, poucos personagens, formado por uma situação inicial, desenvolvimento e desfecho.

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, 2017, p.187).

Pela orientação apresentada na BNCC, a leitura de forma autônoma fica comprometida quando se prevalece questões que abrangem apenas os níveis 1 e 2. Com relação às próximas questões, optamos por destacar as 5,6,8 e 9, pois seguindo a progressão da tipologia das perguntas elas atendem aos níveis 2 e 3. São elas:

5. Releia este trecho:

A viagem longa, o menino nem a sentiu, o tempo em ondas, ele só percebia que o tempo era o que era quando já passara, misturando-se a outras águas.

• O tempo que vinha em ondas era o tempo cronológico ou o interior? Justifique sua resposta.

6. Releia este trecho:

Ao despertar, saltou as horas menores - o lanche no posto de gasolina, as curvas na descida da serra, a garagem escura do edifício, o apartamento com móveis velhos e embolorados - e de súbito, se viu de sunga segurando a prancha, a mãe a passar protetor em seu rosto, *Sos-sega! Vê se fica parado!* [...].

a) Copie, em seu caderno, a alternativa correta. O adjetivo *menores* indica:

I. O relógio marcava as horas de modo errado.

II. Ao despertar, o menino passou a intimamente ressignificar as horas.

III. O menino percebeu que as horas que vivia tinham importância menor em sua vida.

b) Implicitamente, quais eram as horas consideradas “maiores”?

c) Na expressão “de súbito, se viu”, qual percepção do menino se evidencia em relação ao tempo? A percepção dele em relação ao tempo está ligada a quê?

8. Como as falas em discurso direto são representadas no conto “Aquela água toda”? Em sua opinião, por que o autor faz essa opção?

9. A respeito do tipo de narração presente no conto, responda:

a) Qual é o foco narrativo desse texto: em primeira ou em terceira pessoa? Justifique com um trecho do conto.

b) Qual é o tipo de narrador presente no conto: onisciente ou observador? Explique sua resposta e justifique por que esse tipo de narrador foi utilizado.

Podemos observar que as questões 5 e 6 estão em nível 2 já que o aluno precisa gerar uma conclusão a partir de informações do próprio texto; enquanto as questões 8 e 9 estão no nível 3 por exigirem que os alunos ativem o conhecimento linguístico prévio a fim de que possam responder às questões.

Essas atividades demandam dos alunos, de acordo com a BNCC, a habilidade (EF69LP47):

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BNCC, 2017, p. 159).

É preciso mencionarmos que embora as questões estejam articuladas às orientações de exploração de habilidades apresentadas pela BNCC, ainda não se explora a autonomia leitura dos discentes de forma que ele possa se posicionar sobre o texto, recorrendo a conhecimentos extratextuais, ou seja, articuladas à vivência, à exploração da leitura enquanto prática social.

No capítulo 2, que vai tratar sobre o conto social, com a apresentação do texto

de Antônio Torres, a narrativa é “Por um pé de feijão”⁹. As atividades estão segmentadas em quatro seções, sendo elas: “*Texto em estudo: para entender o texto*”; “*Texto em estudo: o contexto de produção*”; “*Texto em estudo: a linguagem do texto*” e “*Texto em estudo: comparação entre os textos*”, formando ao todo 19 questões que exercitam o conto social e algumas atividades que promovem as semelhanças e as disparidades entre os contos de Torres e de Carrascoza. Bem como no primeiro capítulo, optamos por analisar algumas atividades, serão elas, as questões: 1, 3 e 7, que de acordo com nossa inferência atendem aos critérios do N1; as questões 17, 18 e 19, estão no N2 e por último as questões 9 que atende ao N3 e a questão 16 atende ao nível 4. Iniciaremos pelas três primeiras questões:

1. A hipótese que você levantou a respeito do nome do conto se confirmou? Explique.

3. O narrador do conto, personagem da história, organiza a narração dos fatos com que tempo verbal? Transcreva no caderno quatro ocorrências desse tempo. O uso recorrente desse tempo verbal torna as ações acabadas ou inacabadas?

7. Para narrar o episódio principal, o incêndio nas vagens de feijão recém-colhido, não seria necessário mencionar a ausência escolar do menino. Copie, entre as declarações abaixo, as que apresentam o efeito que a opção do contista por fazer essa menção cria junto ao leitor.

I. Apresentar um quadro realista da situação em que vive o grupo socioeconômico ao qual as personagens pertencem.

9) Uma narrativa que fala sobre prosperidade e esperança. Após perder toda a colheita em um incêndio, a esperança ainda resiste no coração da família que vê no único pedacinho de terra que não foi destruído pelo fogo a oportunidade de um recomeço.

II. Alertar quanto à influência que a condição socioeconômica desprivilegiada pode ter no desenvolvimento formal das crianças.

III. Propor que a educação formal não é a principal atividade para as crianças do grupo socioeconômico ao qual o menino pertence, visto que seu meio de vida independe de escolarização.

IV. Criticar a atuação dos pais que induzem os filhos a abandonar a escola para ter uma ocupação rentável.

Como já foi exposto no texto, acreditamos que as duas questões acima exigem pouco ou nenhuma inferência do aluno com seu conhecimento de mundo. Elas apenas estimulam o levantamento de uma hipótese breve, o que defendemos que esteja aquém do nível do aluno de 9º ano, e há ainda cópias de informações já dadas no texto.

Com relação à questão 9, temos:

9. O conto “Por um pé de feijão” foi publicado no livro *Meninos, eu conto*. O título do livro evoca o verso “Meninos, eu vi”, do poema “I-Juca Pirama”, escrito pelo poeta Gonçalves Dias (1823-1864). No poema, a expressão é usada por um velho timbira ao contar às gerações mais novas a história do jovem indígena I-Juca Pirama. Trata-se de um verso que ganha o sentido de testemunho. Ao tomar conhecimento disso, que hipótese você pode levantar acerca do conteúdo do livro *Menino, eu conto*?

Aqui notamos que o aluno vai precisar fazer inferências, ativando o conhecimento prévio que possui sobre as informações veiculadas pelos textos em diálogo, explorando, com isso, o nível 3 de compreensão leitora. Na questão 16 temos a seguinte orientação:

16. Após ler os dois contos desta unidade e estudar sua linguagem e características, re-

flita sobre a importância da literatura para a sociedade. Em sua opinião, o conto “Aquele água toda” tem importância social? E o conto “Por um pé de feijão”, é importante socialmente? Explique.

Aqui, já é possível observar o nível 4 de leitura ao exigir do aluno um posicionamento crítico acerca não apenas dos textos, mas da função social desses textos. Logo, o aluno precisa se posicionar para apresentar conclusões ancoradas em sua leitura de mundo. Quanto às questões 17, 18 e 19, temos a seguinte sequência:

17. A narrativa dos protagonistas dos dois contos revela realidades diversas. Para você, como ficam caracterizadas no texto essas diferenças? Descreva, em seu caderno, as condições sociais das personagens em cada uma delas.

18. Nos dois contos desta unidade, são apresentadas as famílias dos protagonistas. No primeiro, a família se prepara para uma viagem de férias. No segundo, a família lida com o incêndio de sua colheita. Você gostou da caracterização das famílias? Justifique sua resposta.

19. O que você mais gostou nos contos lidos? Justifique sua resposta.

Notamos que nessas três últimas questões, as informações não estão óbvias no texto, mas o aluno conseguirá recorrer a ele para apresentar as respostas às questões, logo, notamos a presença da exploração do nível 2 de leitura.

Notamos, portanto, que as questões 9 e 16 demandam dos alunos uma capacidade de análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre textos literários, capacidade de expressar uma avaliação sobre o texto, estabelecendo opinião. Tais explorações es-

tão articuladas com as habilidades (EF89LP33) e (EF69LP44) da BNCC, já que exigem que o aluno tenha a capacidade de

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BNCC, 2017, p.157).

O capítulo 2, assim como o capítulo 1, encerra com uma proposição de escrita de um conto social na seção "Agora é com você!", oferecendo todos os passos a serem seguidos. Optamos por não apresentar as atividades integradas relacionadas ao conto "Uma esperança", de Clarice Lispector, visto que a atividade seja concebida apenas como completar e não seja propriamente trabalhada em sala de aula com os alunos.

2.1. Pensando a Língua Portuguesa: a função da leitura literária

Após essa reflexão que trouxemos sobre as atividades de compreensão leitoras propostas pelo LD de Língua Portuguesa não pudemos deixar de notar que na Unidade I prevaleceu o gênero literário narrativo (conto). No entanto, o texto literário, no LD, tem uma função específica que é o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à resolução de atividades, ou seja, não há uma orientação para o ensino de literatura. Reconhecemos a importância do LD no ensino de Língua Portuguesa, mas também precisamos ressaltar a importância do trabalho com o texto literário para o ensino básico para além do cumprimento de atividades avaliativas, pois é preciso que se compreenda que o ensino de língua materna se efetiva em todos os campos de conhecimento, inclusive no campo literário. E neste campo é preciso haver um trabalho no senti-

do de formação de leitores e de uma verdadeira escolarização da literatura, como bem nos fala Magda Soares (2003). Essa escolarização da literatura acontece por meio do contato com a obra literária, por meio da valorização dos conhecimentos prévios e dos horizontes de expectativas dos estudantes, por meio da aprendizagem de leitura em um contexto de letramento,

Sabe-se que o contato do aluno com a leitura literária ocorre em grande maioria a partir dos textos e das atividades inseridas nas coletâneas LDs e como afirma Magda Soares (1988), o LD não é o instrumento adequado para a escolarização da leitura literária, pois quando aparece o texto literário no livro didático já há também as questões que são direcionadas à compreensão do texto, com objetivos já definidos para os quais o fim é a resolução das atividades propostas. Podemos observar pelas análises que Magda Soares tem razão com a referida afirmação. Se perguntarmos: será que somente o livro didático supre as necessidades de leitura do aluno? Será que os textos escolhidos no LD favorecem o trabalho de formação do leitor literário? A partir do diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) construiremos um debate sobre como a disciplina de língua portuguesa influencia no surgimento e no desenvolvimento do leitor literário.

Sobre a relação entre leitura e componente curricular, os PCN's anunciam que a literatura é uma ferramenta fundamental para a formação do indivíduo, capaz de mobilizar diálogos entre sujeito e mundo, conferindo ao texto literário um caráter próprio:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é

necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (BRASIL, 1998, p. 29)

Conjecturando novamente com o que preconiza os PCN's, vê-se pela sua concepção que a leitura "não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra" (BRASIL, 1998, p. 69), o que dá uma constatação de ampliação do papel da leitura, como um processo contínuo na vida acadêmica do aluno. Para que esse processo contínuo se perpetue, precisa ser amplamente trabalhado dentro de uma formação leitora, reconhecendo a leitura literária como fenômeno social de construção de sentidos, destituída da mecanicidade, da decodificação de palavras, do esvaziamento de significado, ou seja, trata-se de um trabalho que priorize a leitura literária enquanto prática social.

Considerações finais

Ao pensarmos sobre a funcionalidade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, percebemos que se trata de um ensino direcionado à função social da língua, compreendendo a formação interpretativa, discursiva e cultural. Aprofundando tal viés, nota-se que o conjunto de atividades escolares necessitam conter este fim capaz de entrelaçar-se entre diferentes moldes de ensino, voltados teoricamente para este contexto. Nesse sentido, o LD tende a destacar-se como o principal mediador deste modelo de ensino, principalmente no que se diz respeito ao livro analisado neste artigo.

Considerando o contexto sócio-histórico de diferentes agentes e alunos ligados ao sistema de atividade escolar, percebemos que são inúmeras as tensões que podem se sobrepor a essa rede. Por exemplo, analisando o sistema de atividades cotidianas do professor e do aluno no contexto educacional de São Félix do Xingu, as dificuldades

enfrentadas todos os dias são visíveis. No entanto, percebemos que, apesar das tensões que surgem, ainda não prevemos mudanças necessárias. Essas mudanças são discutidas e sugeridas ininterruptamente por diferentes órgãos do ensino, mas não atendem às expectativas da sociedade de educação.

Portanto, é importante observar a prática estabelecida no campo escolar para que seja consolidado o desejo de um leitor eficiente, mas para isso é preciso que se supere os défices educacionais. Pela análise que fizemos, o LD de Língua Portuguesa dialoga com as orientações de exploração de habilidades apresentadas pela BNCC no que se refere ao campo literário. Apesar de o nível de compreensão leitora ter ficado entre o 2, em sua maioria, concluímos, pela conversa com professores, que o LD, em sua totalidade, explora outros tipos e gêneros textuais e são uma referência importante em relação à exploração de conteúdos por série.

Claro, concluímos também pela conversa com professores que no contexto educacional de São Félix do Xingu, o LD não tem sido muito explorado em sala de aula, mas não é por razões de problemas ligados à elaboração do livro, mas a uma realidade educacional, social e econômica do próprio município. Concluímos, portanto, que diante de tal realidade, o professor de Língua Portuguesa poderá, a partir do enfoque do LD em níveis específicos, ampliar ou reformular a condução proposta, conjugando-a a condução metodológica e estratégica, adequando-a à realidade da sala de aula sem perder de vista os objetivos almejados nessa série final do Ensino Fundamental.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português - Encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938*. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 10 maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/li-vro02.pdf> Acesso em: 31 de maio de 2022.

CARVALHO, M. A. F. de. *Elaboração de perguntas de compreensão leitora*. In: VI Congresso Nordestino de Espanhol. O nordeste em foco: Língua, Literatura e Ensino de Espanhol, de 26 a 28 de maio de 2016. Campus de Ondina, Universidade Federal da Bahia.

FREGONEZI, Emílio Durvali. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREDOLIN, M.R.V; LEONEL, M.C.M (org). *O que quer o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de Língua Portuguesa e de suas literaturas*. São Paulo. Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL, UNESP-Ar, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua*. Em aberto, Brasília (DF), 1996.

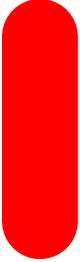
MARINHO, Fernando. "Conto "; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-conto.htm>. Acesso em 05 de março de 2023.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. (org). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

Apêndice - Questões que orientaram a conversa com professores da rede municipal de ensino de São Félix do Xingu:

1. Os Livros Didáticos são utilizados? É o único material didático utilizado? Quais outros?
2. Você desenvolve todas as atividades do Livro Didático?
3. Usa algum critério de seleção? Qual?
4. Na sua visão, os gêneros textuais são adequados às séries?
5. Quantidades de propostas de produção de texto por unidade são satisfatórias?
6. Quantidade de textos por unidade é satisfatória?
7. O livro traz proposta de algum projeto de ensino?
8. O livro traz proposta de jogos educativos?
9. O livro traz indicação de obras literárias para leitura? São realizadas leituras dessas obras?
10. O livro traz indicações de filmes/vídeos para a turma?
11. Os livros atendem a realidade dos alunos?
12. Como você faz para adaptar o material didático à realidade do aluno?
13. Sente a necessidade de participar de algum projeto e/ou curso de atualização de conhecimentos?



Relato de Experiência: formação de mediadores de leitura no contexto educacional de São Félix Do Xingu – Pará

Luciana de Barros Ataíde¹
Leiliane Almeida de Moares²
Marcela Noleto de Medeiros³

Resumo:

Este trabalho relata a experiência de um minicurso e uma oficina ofertados pelo projeto de extensão Contribuição com a educação básica de São Félix do Xingu, coordenado pela professora doutora Luciana de Barros Ataíde e contribui com a elaboração de estratégias e de alternativas metodológicas para o ensino e literatura na educação básica. O projeto concorreu ao edital Proex nº 15/2022, Programa de Bolsas de Extensão PIBEX, seleção pública para concessão de bolsas de extensão, edição educação básica e foi aprovado pela Pró-reitora de Extensão e Assuntos Estudantis, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu. Os objetivos deste texto são destacar questões importantes sobre o ensino de literatura na educação básica vinculado ao letramento literário e buscar compreender, a partir da experiência e da escuta dos professores da rede municipal de ensino, quais os fatores essenciais que influenciam no processo de leitura no âmbito da escola.

Palavras-chave:

Ensino. Leitura. Letramento. Escola.

1) Graduada em Letras – Língua Portuguesa (2003 – 2008) e Doutora em Letras: Estudos Literários (2016 – 2019), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura) na Faculdade de Letras e Educação (FALED) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atua nas áreas de Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura e Ensino. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Escritoras Paraenses (GEPEPs).

2) Estudante do Curso de Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura), da Faculdade de Letras e Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, turma 2020. Foi bolsista de Extensão do projeto "Contribuição com a Educação Básica em São Félix do Xingu", coordenado pela professora Luciana de Barros Ataíde. Desenvolve pesquisa na área de Literatura e Ensino.

3) Estudante do Curso de Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura), da Faculdade de Letras e Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, turma 2019. Foi bolsista de Extensão do projeto "Contribuição com a Educação Básica em São Félix do Xingu", coordenado pela professora Luciana de Barros Ataíde. Desenvolve pesquisa na área de Literatura e Ensino.

Experience report: training of reading mediators in the educational context of São Félix Do Xingu - Pará

Abstract:

This work reports the experience of a mini-course and a workshop offered by the extension project Contribution to basic education in São Félix do Xingu, coordinated by professor Luciana de Barros Ataíde, and contributes to the development of strategies and methodological alternatives for teaching and literature in basic education. The project competed for the public notice Proex nº 15/2022, PIBEX Extension Scholarship Program, public selection for granting extension scholarships, basic education edition and was approved by the Pro-Rectory of Extension and Student Affairs, of the Federal University of South and Southeast do Pará and had the partnership of the Municipal Secretary of Education of São Félix do Xingu. The purpose of this text is to highlight important issues about the teaching of literature in basic education linked to literary literacy in order to understand, based on the experience and listening of teachers in the municipal education network, which are the essential factors that influence the reading process within the scope of the school.

Keywords:

Teaching. Reading. Literacy. School.

Reflexões iniciais

No contexto educacional do município de São Félix do Xingu, no sul paraense, os desafios da docência são inúmeros, pois permeiam o conhecimento da realidade em que se vive, exige um profissional com habilidade de evolução e de constante renovação em sua prática docente, exige que o profissional faça diferentes leituras da realidade com criticidade e também compreensão. Diante disso, a coordenadora do projeto de extensão *Contribuição com a educação básica de São Félix do Xingu*, as bolsistas do projeto e com a parceria da Secretaria Municipal de Educação do município, realizaram reuniões de escuta com professores da educação básica a fim de que estes pudessem apresentar suas principais queixas acerca das dificuldades encontradas na atuação docente.

Após o processo de escuta foi possível notar que dentre os inúmeros aspectos que compõem o universo educacional e que merecem a atenção é a formação continuada de professores para o trabalho com a leitura; algo que foi bem comentado pelos docentes. Sabemos que uma ação que possibilite aos docentes as trocas de experiências, construções de novos atos no educar, pensamento sobre novas possibilidades de ensinar e aprender e novas metodologias de ensino são fatores cruciais para um desempenho na atuação docente. Precisamos ainda mencionar que mais um fator que foi muito comentado e solicitado pelos professores é a formação de mediadores de leitura; ações de formação nas quais se discutam, apresentem, construam novas estratégias para o trabalho com a leitura na sala de aula.

Caminhos e concepções metodológicas

O trabalho com a leitura na sala de aula da escola básica nem sempre se desenvolve

dentro de um processo que privilegia o letramento por inúmeros fatores dentre os quais, o maior é a ausência de obras da literatura destinada ao público infantil e juvenil em números suficientes para os alunos e alunas. Com isso, o trabalho com a leitura se efetiva com maior frequência através do Livro Didático (LD).

Compreendemos que o LD pode ser também um instrumento para o trabalho com a leitura na escola, no entanto, Magda Soares (2006), lembra-nos de que a escolarização adequada da literatura na escola acontece quando o trabalho com a leitura literária é feito pelo contato com a obra e com a leitura integral do texto. A pesquisadora diz ainda que esse trabalho de retirar o texto literário de seu suporte original, que é o livro, e realocá-lo no LD, que tem outros elementos necessários para cumprir a proposta escolar, didática e pedagógica da escola, faz com que o ensino de literatura e/ou a escolarização da literatura se efetive de forma inadequada e ineficaz.

Essas pontuações que Magda Soares nos traz são importantes para que possamos pensar o contato efetivo do/a aluno/a com o texto literário de forma significativa, de forma que a experiência literária possa ser efetivada de fato. Compreendemos a importância da leitura no processo de formação do indivíduo. Paulo Freire, no texto "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam" (1998) diz que o ato de ler não se limita ao processo de decifrar a linguagem escrita porque também se liga à leitura de mundo. Nesse contexto de que fala Freire, reconhecemos, assim como Marisa Lajolo (1993), que a leitura literária é fundamental no currículo escolar, pois o exercício cidadão é possível por meio do acesso à linguagem literária.

Neste sentido, a leitura de obras literárias é essencial no desenvolvimento do ser humano porque está intrinsecamente relacio-

nada ao conhecimento da escrita e ao entendimento das relações sociais. Na perspectiva do letramento, a formação de leitores é ainda mais profícua, uma vez que articula um conjunto de práticas sociais enquanto construção de sentidos. Logo, é no trabalho com o letramento literário que o professor/a conseguirá manter a leitura em sala de aula como um estado permanente de transformação.

É importante salientarmos que o letramento literário não é uma ação de se restringe à prática escolar, ao contrário, é uma forma de aprendizagem que se estende para toda a vida do indivíduo que se renova a cada leitura. Esse renovar-se constante acontece porque a literatura, mais que uma coleção de obras literárias, é um repertório cultural. É válido ressaltar que há muitas formas de letramento quando se pensa a construção de sentidos, mas na perspectiva que estamos pensando neste estudo, ele se efetiva por meio de alguns procedimentos fundamentais: pelo processo de interação verbal com o que está sendo lido através da experiência de imersão na obra; pelo desligamento do mundo; pela recriação deste mundo; e pelo processo de transformações reinterpretativas possibilitadas pela obra literária.

Esse processo de reinterpretação permite a identificação do outro por meio da linguagem, permite a incorporação e troca de experiências com o outro, logo, essa reinterpretação é um espaço privilegiado para a construção de identidades. Para que todo esse processo de troca aconteça, é necessário que o contato dos/as alunos/as com o texto literário ocorra de forma desejada, com uma linguagem próxima dos/as estudantes, pois é o que irá facilitar a existência da experiência literária, possibilitará o processo de recriação, mesmo que as personagens, o tempo e o espaço das narrativas tragam experiências de um tempo distante do tempo do leitor.

Portanto, para que ocorra o letramento literário, os/as alunos/as devem ter contato constante com leituras de obras literárias, com o texto literário e esse contato precisa ser promovido pela escola. Pensando nisso, trouxemos como proposta de leitura literária na perspectiva do letramento, as metodologias de sequência didática básica e formação de círculo de leitura, propostas por Rildo Cosson nos livros *Letramento literário: teoria e prática* (2009) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014). A seguir, serão apresentados os caminhos e as concepções metodológicas que nortearam a realização do minicurso e da oficina realizada com professores como oferta de formação continuada.

Minicurso sobre professores mediadores de leitura

No dia 25 de agosto de 2022, no auditório do prédio multiuso do Campus Universitário de São Félix do Xingu, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, foi ofertado, pela coordenadora do projeto de extensão Contribuição com a educação básica de São Félix do Xingu, professora doutora Luciana de Barros Ataide, o minicurso *Letramento literário: como criar círculos de leitura na sala de aula*. A ação foi desenvolvida por meio de exposição de conceitos-chave acerca de letramento, ensino de literatura, círculo de leitura, estratégias de leitura, sequência didática básica no trabalho com letramento literário, tendo como referências as obras de Rildo Cosson *Letramento literário: teoria e prática* (2009) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014) e a obra *Estratégias de leitura* (2018), de Isabel Solé.

Para a oferta do minicurso foram estipuladas 45 vagas para participação de professores de leitura da rede municipal de ensino de São Félix do Xingu, respeitando a



Figura 1: Minicurso sobre professores mediadores de leitura: sequência didática básica.
Fonte: arquivo próprio.

capacidade de lotação do auditório do Campus Universitário. No entanto, a equipe de execução do minicurso, composta pela coordenadora do projeto e as bolsistas, Leiliane Almeida de Moares, Claudinari Silva Laureano e Marcela Noleto de Medeiros teve que disponibilizar cadeiras extras para a participação de professores da rede particular de ensino da cidade. Na imagem acima está registrado o momento em que a coordenadora do projeto fazia a exposição sobre a metodologia de ensino de literatura sequência didática básica apresentada por Rildo Cosson (2009), seguindo os estágios de *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

Motivação é a etapa de se apresentar o texto literário, preferencialmente de forma intersemiótica ou intertextual, dialogando com os conhecimentos prévios dos/das estudantes. Essa etapa é importante porque é uma boa motivação que irá garantir o sucesso da abordagem literária. A motivação é necessária porque exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não determina a leitura.

A *introdução* é a etapa em que se apresenta o/a autor/autora da obra literária, o contexto literário e demais informações pertinentes, objetivando a promoção do interesse pela leitura e por isso ela não é longa, sem informações em excesso e desnecessárias. Para isso, é importante que haja uma seleção dos elementos que serão informados, com o cuidado de que não se torne uma etapa tediosa.

A etapa seguinte é o momento da *leitura* que pode ser feita de forma individual ou coletiva. Independente da forma, o/a professor/a tem o papel central pois é ele/a quem acompanha a leitura dos alunos, já que é um trabalho de leitura em sala de aula. Portanto, é papel que sejam elaboradas estratégias para facilitar o contato do leitor com a obra. Nessa etapa o/a professor/a consegue avaliar de perto se há dificuldades na apropriação do texto.

O último estágio é a *interpretação*; ela é a ponte entre o texto e o conhecimento prévios dos/das alunos/as. Nessa fase podem

ser trabalhadas questões que se relacionam à compreensão geral do texto. Aqui o aluno pode articular toda a sua bagagem cultural, formal e informal e o/a leitor/a pode criar significados para o texto lido e isso é importante para que se possa comprovar que a obra lida foi compreendida.

Em seguida, foi feita a exposição que versou sobre passos para a criação de círculos de leitura na sala de aula.

Segundo a coordenadora professora Luciana de Barros Ataíde, quando se pensa em uma ação para a leitura literária na escola, quase sempre se pensa também nos fins utilitários desta ação, ou seja, cumprir os objetivos pedagógicos. Não que pensar em tais objetivos seja um problema, o problema está em privilegiar os fins pedagógicos e esquecer a função estética da literatura.

Segundo Graça Paulino (2013), a literatura juvenil não é uma produção de marketing editorial. Isso significa que ela não deve entrar na escola para cumprir as determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) quanto às determinações conteudistas da matriz curricular.

A inserção do texto literário no ambiente escolar deve estar ligada à formação de leitores, ou seja, ao processo de construção de leitores que saibam escolher suas leituras, que apreciem a construção da obra, em seu aspecto verbal e artístico.

É Graça Paulino (2013) quem afirma que no momento de se escolher um livro literário para se trabalhar na escola, é preciso que se tenha a distinção entre o utilitarismo e a



Figura 2: Minicurso sobre professores mediadores de leitura: como criar círculos de leitura na sala de aula.
Fonte: arquivo próprio.

questão estética e esse saber está ligado à distinção da literatura enquanto arte e enquanto pedagogia. A pesquisa acredita ainda que a leitura literária enquanto qualidade estética, compondo o letramento, está sendo mais valorizada no atual século. Diz ainda que um dos aspectos centrais do caráter formador da literatura está em “humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias” (PAULINO, 2013, p. 23).

Assim, na escola, uma forma de se inserção da leitura literária, efetivando, com isso, o letramento, é a proposta de formação de círculo de leituras. Isso porque é uma forma eficaz de se trabalhar com a obra literária na integralidade e não por meio de fragmentos de textos e/ou descontextualização. Para Rildo Cosson (2009), “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário” (p. 74) e é preciso que a escola disponibilize tempo, espaço e, principalmente, oportunidade para que esse contato aconteça.

Tanto Graça Paulino (2013) quanto Rildo Cosson (2009) acreditam que a concretização do letramento literário na escola acontece por meio do estabelecimento de uma comunidade de leitores de forma que sejam respeitadas as circulações dos textos e as dificuldades de respostas às práticas leitoras. E é por entender a importância das trocas de experiências leitoras que a proposta de criação de círculo de leitura na escola é uma metodologia apresentada por Rildo Cosson no livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2014). Neste livro, Cosson deixa claro que a prática de círculo de leitura é importante para a criação de uma comunidade de leitores na escola e para que o estudante se sinta como parte integrante dessa comunidade. Afirma ainda que o caráter relevante desta prática está

em proporcionar a manipulação e apropriação de um repertório de leitura; em propiciar o estreitamento dos laços sociais e em reforçar o caráter formativo. Isso porque se trata de uma estratégia de leitura em grupo em três etapas: o ato de ler, o compartilhamento e o registro.

Essas três etapas compreendem todo o processo de leitura porque no ato de ler, o leitor se encontra com a obra, faz a leitura solitária e também de forma solidária, já que há o momento de compartilhar as impressões. Para que aconteça o processo de compartilhamento há as anotações sobre as impressões e há a socialização, logo, trabalha-se com a leitura e com a escrita. O trabalho com a escrita é feito por meio do registro sobre as reflexões advindas do momento da socialização (vale lembrar que a socialização pode acontecer de forma performática por meio de peças, saraus, rodas de leitura). Na realização dessas três etapas, podem ser utilizadas as fichas de funções sobre as quais detalharemos a seguir.

Segundo Daniels (apud COSSON, 2014), a utilização das fichas de função⁴ no processo de efetivação de círculo de leituras ocorre por meio das atribuições de funções aos integrantes do grupo após a seleção da obra literária que será lida. As funções a serem atribuídas são:

Questionador/a: elaboração de perguntas sobre a obra; perguntas que conduzam à reflexões;

Iluminador/a de passagens: seleciona passagens que lhe chamou atenção e socializa com o grupo;

Conector/a: liga trechos da obra à vida; à realidade atual; fatos sociais;

4) Modelos de fichas de função utilizados podem ser conferidos no apêndice desse trabalho.

Dicionarista: seleciona palavras pouco usuais, desconhecidas, relevantes para o texto e apresenta os significados tanto no contexto quanto fora dele;

Sintetizador: traz a síntese da obra lida; sumariza;

Pesquisador: busca informações contextuais relevantes como informações sobre o autor, época e contexto de publicação da obra;

Cenógrafo/registrator: traça informações sobre as principais passagens, cenas, momentos relevantes da obra;

Perfilador/a ou analista de personagem: traz um perfil das personagens mais interessantes; das que mais lhe chamou a atenção;

Ilustrador: traz imagens para ilustrar o texto.

Esse esboço que apresentamos aqui para se trabalhar com círculo de leitura na escola trata-se de uma metodologia de trabalho na perspectiva da formação leitora, mas não se pode esquecer que a atenção na escolha das obras a serem lidas é fundamental, pois os/as alunos/as farão leituras solitárias e compartilhadas. Uma leitura que não desperte a atenção do/a estudante pode prejudicar o funcionamento do círculo de leitura, por isso a escolha das obras faz uma grande diferença para a apropriação da leitura enquanto construção de sentidos e enquanto arte.

Assim, além de escolher as obras, o/a professor/a precisa conhecer essa obra, fazer uma leitura prévia para conduzir o círculo com eficiência. Portanto, é preciso estar atento a uma escolha de obras pautadas na qualidade estética. Nesse aspecto, é necessário conhecer um pouco sobre o autor da obra escolhida, porque é preciso observar o olhar que este autor tem sobre o mundo, especialmente quando se trata de

escolha de obras para crianças e adolescentes.

Oficina sobre professores mediadores de leitura: com a mão na massa

A oficina *A literatura na sala de aula: sequência didática e círculo de leitura na educação básica* ocorreu no dia 22 de setembro de 2022, também ofertada pela coordenadora no projeto de extensão *Contribuição com a educação básica de São Félix do Xingu*, professora doutora Luciana de Barros Ataíde, com o auxílio das bolsistas Leiliane Almeida de Moraes, Claudinari Silva Laureano e Marcela Noletto de Medeiros. Mais uma vez, o espaço utilizado foi o auditório do Campus Universitário de São Félix do Xingu.

Para o desenvolvimento da Oficina, a equipe executora da ação considerou todo o arcabouço teórico exposto, discutido e analisado no minicurso ocorrido no mês de agosto a fim de que os participantes pudessem colocar em prática os conhecimentos construídos. Para isso, foram selecionadas duas obras da literatura infantojuvenil que foram distribuídas nas escolas da rede municipal de ensino do município: *Godi: um menino chamado liberdade* (2018), de Fábio Ferreira e *Histórias africanas* (2018), recontadas por Ana Maria Machado.

Para a dinâmica sequência didática básica na sala de aula, seguindo os estágios *motivação, introdução, leitura e interpretação*, foi utilizado o livro *Godi: um menino chamado liberdade* (2018), de Fábio Ferreira. A narrativa conta a história do personagem Godi, um garoto que nasceu na senzala, filho de Rosalina, que foi trazida da África para o Brasil com seus pais, quando tinha dez (10) anos de idade. A mãe do garoto acreditava muito na Lei do Ventre Livre e por isso sonhava para o filho uma vida diferente do que fora a sua.



Figura 3: Momento da Oficina *A literatura na sala de aula: sequência didática e círculo de leitura na educação básica*. **Fonte:** arquivo próprio.

Passando três meses após o nascimento de Godi, uma senhora de outra fazenda soube que uma escrava tinha acabado de dar à luz, e queria alugá-la por algum tempo como ama de leite para seu netinho recém-nascido. Assim, Rosalina foi levada por dois capatazes para a fazenda onde haveria de amamentar uma criança que não tinha saído de seu ventre, deixando o pequeno Godi aos cuidados das outras escravas. Aos sete anos de idade, Godi já fora destinado aos serviços da fazenda que tinha um grande engenho de cana-de-açúcar, e foi crescendo, alimentando o sonho de ser livre. Uma noite, após meses de planejamento, um grupo de escravos fugiu para um Quilombo que ficava bem distante da fazenda onde estavam e com o grupo estavam Godi e a mãe. E foi por acreditarem nesse sonho de liberdade que conseguiram chegar ao Quilombo.

Neste livro, Fábio Ferreira trabalha com dados históricos do tempo da escravidão no Brasil, criando um livro que traz fatos e aspirações humanas de forma poética. Fábio é professor de História na Educação Básica pública em Maceió – Alagoas, e se dedica a pesquisas relacionadas a questões étnico-raciais e educacionais. As inspirações para a produções literárias vêm de sua profissão, de sua experiência de professor e das pesquisas que realiza. *Godi: um menino chamado liberdade* (2018) foi selecionado, em 2020, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD Literário) para ser distribuído em escolas públicas de todo o Brasil.

Para a execução da metodologia círculo de leitura na sala de aula, foi utilizada a obra *Histórias Africanas* (2018), recontadas por Ana Maria Machado. O livro é composto por quatro narrativas (contos), a saber: “A filha

do Sol e da Lua”, “As garras do leopardo”, “Os viajantes e o monstro” e “Mesmo lugar, outra festa”. São quatro histórias que revelam um pouco da tradição oral e das riquezas culturais dos povos africanos. São narrativas conhecidas internacionalmente e selecionadas por Ana Maria Machado para compor esse livro.

Para a realização da dinâmica do círculo de leitura, foram utilizadas as fichas de função que podem ser conferidas no apêndice, conforme orientações a seguir:

Primeiro passo: criação do círculo de leitura

Segundo passo: criação dos grupos para leitura

Terceiro passo: divisão das narrativas entre os grupos

Quarto passo: divisão das fichas de função entre os membros dos grupos

Quinto passo: realização da leitura, individualizada

Sexto passo: reunião dos grupos para a socialização das informações das fichas de função

Sétimo passo: socialização das leituras, levando em consideração as informações coletadas nas fichas de função.

Após a execução das ações propostas no projeto, especialmente após a realização da oficina foi possível refletir sobre a riqueza polissêmica da literatura, sobre o campo de plena liberdade para o leitor quando o ensino de literatura se efetiva. O letramento, enquanto prática de formação leitora, é o



Figura 4: Apresentação do livro *Godi: um menino chamado liberdade* (2018), de Fábio Ferreira.
Fonte: arquivo próprio.



Figura 5: Momento de leitura das narrativas do livro *Histórias africanas* (2018), de Ana Maria Machado.
Fonte: arquivo próprio.

que desperta a consciência do leitor de forma que ele possa dialogar com as amarras do cotidiano. É a obra literária quem fornece ao leitor o universo de informações que se vinculam com o seu dia a dia, sua experiência de mundo, sua vivência.

Sabemos que aprender a ler a palavra escrita não é uma atividade natural para a qual se capacita sozinho. Nesse processo então compreendidos mediadores importantes e para grande parte dos sujeitos, esses mediadores estão nas escolas, são os professores. E quando se fala na prática docente, a leitura é a ferramenta essencial, por isso, o professor precisa se revelar um leitor apaixonado e uma grande referência para os alunos e foi pensando nisso que as ações do projeto de extensão foram planejadas.

Tanto o minicurso quanto a Oficina visavam à atualização profissional dos participantes com a finalidade de impulsionar mudanças efetivas para a melhoria do índice educacional de São Félix do Xingu. Reconhecemos que os resultados obtidos

não podem ser atribuídos apenas à dimensão didática do ensino, são necessárias ações continuadas para garantir a qualificação profissional docente, pois são medidas que repercutem em uma construção identitária profissional mais sólida de forma a promover mudanças efetivas na educação.

Considerações

Já de início queremos deixar claro que não estamos apresentando, aqui, uma receita para a efetivação da formação de leitores, tampouco apresentar um manual de ensino de literatura. O que pretendemos é apresentar algumas ações que podem, além de estreitar os laços entre universidade e comunidade, constituir com a construção de uma educação que priorize a leitura enquanto ferramenta essencial do processo de ensino.

É importante ainda salientar que os procedimentos metodológicos para a realização da sequência didática básica e para a realização do círculo de leitura que apresentamos

podem ser adaptados à realidade de cada turma, de cada escola, de cada série, a depender da maturação, das necessidades e das experiências leitoras dos/das estudantes.

Independente do procedimento que o professor/a irá adotar e/ou das adaptações que fizer o que sabemos é que apenas com uma postura ativa do leitor, compreendendo o engajamento dos conhecimentos prévios, inferências, entendimento do que foi lido é que podemos pensar, de fato, a efetivação do processo de formação de leitores. E esses são elementos indispensáveis para se trabalhar com o letramento literário cujo propósito é formar leitores que tenham uma postura crítica, que sejam capazes de compreender as informações contidas em um texto e em seu contexto vivencial. Portanto, acreditamos que trabalhar na perspectiva do letramento literário é pensar na formação de uma comunidade de leitores de forma que esses leitores possam se reconhecer pertencentes a essa comunidade. Entendemos ainda que as obras aqui selecionadas constituem um ótimo recurso para a motivação da leitura estética de textos literários na escola.

Referências

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, Fábio. *Godi: um menino chamado liberdade*. Ilustração de Diogo Carneiro. – Belo Horizonte: Obaobá, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1998.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a*

leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Ana Maria. *Histórias Africanas recontadas por Ana Maria Machado*. 1ª edição. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

PAULINO, G.; COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: R. ZILBERMAN; T. RÖSING (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2013. P. 61-81.

MELO, Ana Cristina. *Caixa de desejos*. 3. Edição – São Paulo: Tordesilhas, 2018.

SOARES, Magda. "A escolarização da literatura infantil e juvenil". In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006. P.17-48

Apêndice - Fichas de Função para o trabalho com currículo de leitura



Questionador/a: elaboração de perguntas sobre a obra; perguntas que conduzam à reflexões.

Iluminador/a de passagens: seleciona passagens que lhe chamou atenção e socializa com o grupo.

Conector/a: liga trechos da obra à vida; à realidade atual; fatos sociais.

Dicionarista: seleciona palavras pouco usuais, desconhecidas, relevantes para o texto e apresenta os significados tanto no contexto quanto fora dele.

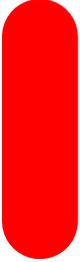
Sintetizador: traz a síntese da obra lida; sumariza.

Pesquisador: busca informações contextuais relevantes como informações sobre o autor, época e contexto de publicação da obra.

Cenógrafo/registrator: traça informações sobre as principais passagens, cenas, momentos relevantes da obra.

Perfilador/a ou analista de personagem: traz um perfil das personagens mais interessantes; das que mais lhe chamou a atenção.

Ilustrador: traz imagens para ilustrar o texto.



A jornada do herói de Miles Morales no filme *Homem-Aranha no Aranhaverso*

Lucas Henrique Do Nascimento Silva¹

Resumo:

Esse trabalho, como sugere o título, foi realizado com o intuito de constatar e analisar a presença e a construção da Jornada do herói, segundo proposto do Campbell, no filme de animação *Homem-Aranha no Aranhaverso* (2018), mais especificamente em cima da trajetória do personagem e protagonista da história Miles Morales que passa a ser o novo Homem-Aranha após a morte de Peter Parker. Esse trabalho se fundamentou com o auxílio teórico das obras de Campbell e Vogler, e a partir disso foi mostrado que essa estrutura ainda é referência na produção de histórias de super-heróis nos dias atuais.

Palavras-chave:

Jornada do herói. Homem-Aranha. Miles Morales. Monomito.

1) Graduado em Letras licenciatura Portugues e Inglês pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.
E-mail: lucashns2000@gmail.com.

Miles Morales' hero's journey In the animated film Spiderman in the SpiderVerse

Abstract:

This final paper, as suggested by the title, was carried out in order to verify and analyze the presence and construction of the Hero's Journey, as proposed by Campbell, in the animated film Spider-Man: into the Spider-Verse (2018), more specifically over the trajectory of the character and protagonist of the story Miles Morales who becomes the new Spider-Man after the death of Peter Parker. This work was based with theoretical help from the works of Campbell and Vogler, and from that show that this structure is still a reference in the production of superhero stories today.

Keywords:

Hero's Journey. Spider-Man. Miles Morales. Monomyth.

1. Introdução

A humanidade desde os primórdios sempre cultuou seres que, de alguma forma, eram tidos como superiores, sejam eles personagens históricos – pessoas reais que realizaram feitos históricos para a população – ou personagens fictícios, com uma história que possui ensinamentos importantes para todos. Seja por conter poderes místicos ou por serem pessoas com um nível de sabedoria superior aos demais.

O herói é uma referência a ser seguida, uma meta a ser alcançada, incentivando a todos que o observam a terem o mesmo tipo de conduta, superando seus medos e obstáculos, ele carrega em si a coragem e a bravura para lidar com os problemas da vida, indo além do que é benéfico para si mesmo, ele age pensando no coletivo. O herói se encontra mais perto do divino em relação aos seres humanos e o influencia no seu desenvolvimento, sobre a importância do herói Campbell pontua:

A função primária da mitologia e dos ritos sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano a avançar, opondo-se a aquelas outras fantasias humanas constantes que tendem levá-lo para trás. (CAMPBELL, 2006, p. 21)

Filmes, histórias em quadrinhos e animações – onde se enquadra o objeto de estudo desse trabalho – possuem influência na vida das pessoas, principalmente nas novas gerações, um exemplo disso são personagens fictícios como Batman e Super-Homem que possuem uma legião de fãs. Os consumidores desses tipos de mídias, se influenciam e se espelham nos heróis, logo se um herói tem boas atitudes, se mostra corajoso diante dos problemas que surgem pelo caminho, quem é fã vai tê-lo como referência na hora de resolver os seus próprios problemas e situações da vida.

O objetivo deste trabalho foi analisar a chamada Jornada do Herói, uma hipótese ligada ao monômio e desenvolvida por Joseph Campbell, tomando como fonte o filme de animação *Homem-Aranha no Aranhaverso* (*Spiderman in the SpiderVerse*, no original). Particularmente, nos debruçamos sobre a história do personagem Miles Morales.

Homem-Aranha no Aranhaverso é um filme, em formato de animação, produzido pela Columbia Pictures e Sony Pictures Animation em associação com a Marvel Entertainment e distribuído pela Sony Pictures Releasing. Foi lançado mundialmente no ano 2018, e no Brasil seu lançamento se deu no ano de 2019. O filme possui 147 minutos de duração, sendo uma adaptação das histórias em quadrinhos de Miles Morales. É um filme roteirizado por Phil Lord e Rodney Rothman e produzido por Avi Arad; Amy Pascal; Phil Lord; Christopher Miller e Christina Steinberg sob a direção de Bob Persichetti, Peter Ramsey e Rodney Rothman.

Joseph Campbell (1904-1987) foi um escritor, professor, antropólogo e mitologista que aos poucos ao longo da vida foi tendo contato com a mitologia de modo geral, no decorrer de seus estudos Campbell passou a notar semelhanças entre os personagens de diversas histórias dos quatro cantos do mundo.

Há, sem dúvida, diferenças entre as inúmeras religiões e mitologias da humanidade, mas este livro trata das semelhanças; uma vez compreendidas as semelhanças, descobriremos que as diferenças são muito menos amplas do que se supõe. (CAMPBELL, 2007, p. 12)

Campbell (2006) afirma que a mitologia auxilia os seres humanos a evoluírem, e que em todas as épocas e sob todas as circunstâncias os mitos serviram de inspiração para

o progresso do corpo e da mente das pessoas. A partir disso, ele chegou em um padrão que todas as histórias tinham em comum, diante dessa análise, organizou em seu livro *O herói de mil faces* a estrutura intitulada a *jornada do herói* presente em várias histórias, contos, lendas e mitos existentes no mundo.

Christopher Vogler (2006), que também serviu de base para este trabalho, é um roteirista de filmes em Hollywood que já tinha conhecimento da obra de Campbell, ele relata em seu livro que teve contato com a obra *O herói de mil faces* na Escola de Cinema da *University of Southern Califórnia*, a partir daí percebeu essa estrutura nos filmes que ele produziu ou teve contato, Vogler diz que o modelo da Jornada do herói o ajudou a ler mais de 6 mil roteiros, e que diante disso, ele passou a analisar quais eram os elementos mais frequentes da jornada do herói nos roteiros de filmes que ele lia, depois disso Vogler em seu livro *A jornada do escritor* adaptou para 12 passos os estágios da jornada do herói, seu livro serve como um manual para roteiristas e outros profissionais envolvidos na produção de filmes.

Para falar sobre a importância de Campbell para a jornada do herói, Vogler faz uma analogia onde ele diz que a Jornada do herói é uma caixa de ferramentas e que Campbell a pegou e a organizou:

as ideias que Campbell apresenta em seus livros. Para o roteirista, produtor, diretor e cenógrafo, seus conceitos são como uma excelente caixa de ferramentas, cheia de instrumentos jeitosos, ideais para a carpintaria da narrativa [...] A contribuição de Joseph Campbell para essa caixinha de ferramentas foi reunir essas idéias, reconhecê-las, articulá-las, dar-lhes nome, organizá-las. Foi ele quem expôs, pela primeira vez, o padrão subjacente a toda e qualquer história que jamais se contou. (VOGLER, 2006, p. 32)

E sobre seu contato com a jornada do herói e a importância dela para o ser humano, Vogler discorre:

Saí em busca dos princípios básicos da narrativa, mas no caminho encontrei algo mais: um conjunto de princípios de vida. Cheguei à convicção de que a Jornada do Herói é nada menos do que um compêndio para a vida, um abrangente manual de instrução na arte de sermos humanos. (VOGLER, 2006, p. 11)

Finalizada essa introdução, será apresentado brevemente sobre a história do Homem-Aranha desde seu surgimento até a criação de Miles Morales, passando por temas como o Universo *Ultimate* e o Aranhaverso. Em seguida, será apresentado o enredo do filme *Homem-Aranha no Aranhaverso*. Logo após essa apresentação, serão abordado os conceitos da jornada do herói e, por último, teremos a análise dessa estrutura na trajetória de Miles Morales.

2. A história do Homem-Aranha

2.1. Homem-Aranha

O Homem-Aranha é um personagem da editora norte-americana *Marvel Comics*. Ele foi criado e desenvolvido por Stan Lee no ano de 1962, juntamente com Steve Ditko que é cocriador desenhista, quadrinista e também desenvolvedor da trama do herói, outras pessoas também se envolveram com a criação do Homem-Aranha como Jack Kirby que fez a capa da revista *Amazing Fantasy #15* e Martin Goodman que inicialmente não gostou e não acreditou no potencial do herói por ele ser jovem com estilo e poderes de um inseto do qual as pessoas costumam ter aversão, o que resultou na primeira aparição do herói na última edição da revista *Amazing Fantasy* que não estava indo bem em vendas, todavia o público respondeu positivamente ao surgimento

do novo herói e como efeito ele retornou em sua própria revista a *The Amazing Spider-Man*, lançada em janeiro de 1963.

O Homem-Aranha surgiu em uma época em que os outros super-heróis eram caracterizados por serem fortes e implacáveis. A construção do personagem Homem-Aranha inovou ao dar ao herói características como: ser jovem, humanizado e com limitações, isso resultou no surgimento de uma legião de fãs que se sentiram representados em uma época em que adolescentes e jovens não eram tidos como super-heróis, a saga também teve adaptações para o cinema e para jogos eletrônicos.

E além do Homem-Aranha vários outros heróis, como o Lanterna Verde e Arqueiro Verde, passaram por essa humanização nos quadrinhos e com o passar dos anos isso foi se tornando cada vez mais frequente no desenvolvimento de novos personagens ou na adaptação de heróis já existentes.

Quarenta anos depois da primeira edição, a Marvel publicou *Ultimate Spider-Man*, uma releitura da história da origem de Peter Parker adaptada para os anos 2000, em que o herói é agora um designer e com vivências do público dessa época, justamente para que esse público se identifique a nova versão do herói.

Peter Parker é um adolescente branco e órfão que mora com seus tios Ben e May Parker na cidade de Nova Iorque. Ele tem dificuldades financeiras, estuda em uma escola onde sofre *bullying* por parte de outros estudantes além de ter problemas amorosos. Assim, ele tem uma vida comum com problemas como qualquer outra pessoa, até que certo dia ele é mordido por uma aranha radioativa que lhe concede poderes sobre-humanos parecidos com as habilidades de um aracnídeo e assim sendo ele se torna o Homem-Aranha, desde então ele passa a ter uma vida dupla da qual ele tem

dificuldade de administrar pois suas obrigações aumentaram, como diz o provérbio que acompanha o herói *com grandes poderes vem grandes responsabilidades*, frase que foi dita a ele pelo seu tio Ben com intuito de ensiná-lo que é necessário ser mais responsável com sua nova vida e com seus atos, pois agora as suas decisões como herói impactam o coletivo.

2.2. Universo Ultimate

O Universo *Ultimate* (Terra-1610), onde surgiu Miles Morales, foi criado nos anos 2000 como uma manobra para atualizar para o dia atual os heróis já conhecidos pelo público em uma tentativa de conquistar novos leitores, como foi o caso do Homem-Aranha que foi adaptado por Brian Michael Bendis e Mark Bagley que refizeram o herói novamente como um adolescente normal e com problemas porém adaptado para os anos 2000, para que o público novo e jovem da época tivesse uma referência de herói atualizada e mais familiar, e também porque a cronologia do universo original se encontrava confusa e nebulosa.

O Universo *Ultimate* é um mundo alternativo ao mundo em que se passam as aventuras mais conhecidas da Marvel (Universo-616) nele há versões alternativas dos heróis e vilões já conhecidos pelo público. O Universo *Ultimate* é caracterizado por ser um mundo mais cruel e mortal em que os super-heróis tem tendência a morrerem de fato e assim conseqüentemente passarem o manto para um novo herói que continuará o legado.

Nesse universo a mitologia e a misticidade é deixada de lado e a origem dos poderes dos heróis é desenvolvida de maneira mais científica e laboratorial tornando o surgimento dos heróis algo mais lógico o que acaba por tornar a linha temporal mais coesa e como resultado o universo *ultimate* obteve aprovação do público sendo desen-

volvido várias histórias com base nele. Mas com o passar do tempo, o próprio Universo *Ultimate* foi ficando difícil de acompanhar tal qual o universo original.

2.3. Miles Morales

Diante da vitória do primeiro presidente negro (Barack Obama) nas eleições dos Estados Unidos, o roteirista de histórias em quadrinhos Michael Bendis e Sara Pichelli, futura desenhista de Miles Morales, viram a necessidade de se criar um super-herói negro, e assim juntamente com Chris Samnee e David Marquez, que são artistas de histórias em quadrinhos, no ano de 2011, criaram Miles Morales, sendo ele uma versão alternativa do Homem-Aranha, seu primeiro aparecimento televisivo se deu na série ambientada no universo *ultimate* '*What if...*' que trabalha com várias possibilidades de histórias alternativas em cima dos heróis e personagens já conhecidos da Marvel. Já a primeira aparição de Miles nas histórias em quadrinhos se deu na revista *Ultimate Fallout #4*, após a morte do Homem-Aranha.

Morales adquire seus poderes em uma situação de discussão entre seu pai e seu tio, nela Miles é mordido por uma aranha, em seguida espuma pela boca e desmaia, depois de acordar ele vai descobrindo ao longo do dia suas novas habilidades, como a capacidade de: ficar invisível, soltar pulso bioelétrico (ou ondas de choque), andar pelas paredes e de dar super saltos, a partir daí sua saga como herói começa. Miles fez participações em outras revistas, e também adquiriu a sua própria, existem jogos eletrônicos baseados em Miles Morales, e também foi desenvolvido o filme animação *Homem-Aranha no Aranhaverso* em cima da história em quadrinhos do herói.

Miles Morales é o primeiro Homem-Aranha negro dos quadrinhos, ele possui nariz e lábios grossos, cabelo afro e a pele escura, possui estilos de vestimentas, hábitos e vivências diferentes de Peter Parker. Miles é

filho de Jefferson Davis que é um homem afro-americano e de Rio Morales uma mulher porto-caribenha, o que faz com que Miles seja Biracial.

Enquanto Peter Parker mora em um bairro qualquer de Nova York, Morales cresceu no Brooklyn, lugar com mais diversidade de etnias como negros, latinos e asiáticos. Sendo assim, além de Miles Morales ser negro, as pessoas ao redor dele também são mais diversificadas, além de seus pais, na história se tem a presença do seu melhor amigo Ganke Lee que é coreano americano, essa realidade é dessemelhante ao que acontece com Peter Parker na série original, em que o Homem-Aranha é branco igualmente a todos ao seu redor.

Antigamente a representatividade negra nas mídias era escassa, e isso também se fazia presente nas histórias em quadrinhos, no início os personagens negros não possuíam papéis de destaques na trama todavia com o passar dos anos personagens e heróis negros foram se integrando e ganhando mais destaque nas HQs, e a história de alguns personagens abordavam questões raciais que é algo praticamente intrínseco a vivência de uma pessoa negra.

Antes de Miles Morales, já existiam super-heróis negros que foram criados ao longo do tempo e sendo alguns deles o Lanterna Verde (John Stewart), o Cyborgue, o Super Choque, o Pantera Negra e a Tempestade apesar disso atualmente ainda representam uma minoria comparado a quantidade de heróis brancos existentes.

Miles Morales, assim como os outros heróis negros, acaba funcionando como uma ação afirmativa e representa a possibilidade de pessoas negras se verem como super-heróis e salvadoras do planeta, essa nova caracterização do herói reforça a ideia de que realmente pode ser qualquer um atrás da máscara do homem aranha.

O fato de se ter criado um Homem-Aranha negro gerou críticas negativas por motivos de que existem pessoas ignorantes e racistas que não se agradaram com a adaptação do herói para uma versão preta, e também houve críticas por parte de pessoas pretas que identificaram a criação de Miles Morales apenas como uma manobra publicitária para ganhar dinheiro e mídia, pois poder-se-ia ter criado um herói preto totalmente novo em vez de fazê-lo substituir um já existente e branco.

De uma forma ou outra, Miles representa um grupo de pessoas que procuram identificação nos meios de comunicação e nas histórias em quadrinhos. Miles serve de representatividade para os adolescentes e jovens pretos da nova geração, dado que a sua história é ambientada nos dias atuais e também por ele ser jovem e negro.

2.4. Aranhaverso

Universos alternativos diz respeito às realidades paralelas ao mundo real na qual as pessoas de uma realidade não tem contato com a das outras, além de que versões alternativas são invisíveis aos olhos e não detectáveis. A Marvel Studios utiliza-se desse conceito para desenvolver o seu universo ou multiverso dentro das histórias em quadrinhos, o que nos leva ao Aranhaverso, vale ressaltar que dentro dessas realidades paralelas existem versões alternativas vulgo variantes de um mesmo herói que possuem semelhanças entre si em maior ou menor grau e que cada um deles também possuem suas próprias particularidades.

O Aranhaverso é um multiverso focado no Homem-Aranha, em que há em cada universo diferentes versões desse mesmo herói, algumas dessas versões são Homem-Aranha Peter Parker do Universo-616 sendo ele o primeiro Homem-Aranha criado, o Homem-Aranha-Punk que possui o estilo rockeiro, curte guitarra é a da Terra-138 e se

chama Hobie Brown, a Mulher-Aranha chamada Jessica Drew que solta veneno em vez de teia e ela atua no universo-616, Homem-Aranha Noir versão em preto e branco que é um detetive no universo-90214 no ano de 1930; o Porco-Aranha chamado Peter Porker que é um porco cômico antropomórfico que foi mordido por um porco radioativo no Universo-25, Peni Parker uma jovem japonesa que tem um vínculo psíquico com uma aranha que reside dentro um robô avançado que luta junto com ela no Universo-14512, Gwen-Aranha que é uma mulher-aranha chamada Gwen Stacy do Universo-65 além de vários outros como Miles Morales já introduzido neste trabalho.

A partir do Aranhaverso as variantes do Homem-Aranha entram em contato um com o outro para lutarem juntos contra inimigos que possuem a intenção de destruí-los, no aranhaverso também existem versões alternativas dos vilões já conhecidos além do aparecimento de novos vilões como é o caso de *Os herdeiros* que é uma família que se alimenta da essência vital de totens para continuarem sendo imortais, sendo que os totens são os heróis Aranhas espalhados pelo Aranhaverso, desse modo *Os herdeiros* viajam pelo Aranhaverso e matam os heróis aranhas que eles encontram pelo caminho se alimentando da essência vital deles para viverem eternamente.

Os heróis aranha são ligados pela teia da vida que permite que eles viajem de um universo para o outro, essa teia da vida e do destino se encontra no centro do universo e é ministrada por uma grande tecelã chamada Neith que é considerada a deusa Aranha mais velha.

3. O Filme

A história se inicia com o Homem-Aranha Peter Parker falando brevemente sobre a sua história ele diz que é admirado pela

maioria das pessoas se tornou garoto propaganda de várias marcas, além de - até então - ser o único Homem-Aranha, salvou a cidade várias vezes e ele fala que não importa quantas vezes ele apanhe e caia pois ele sempre encontrará um jeito de se levantar, isso porque a única coisa que existe entre a cidade e a destruição é ele.

O filme é focado em Miles Morales, um adolescente negro que vive no Brooklyn com a mãe Rio Morales que trabalha como enfermeira e o pai Jefferson Davis que é um policial, Miles toma café apressadamente, se despede e vai andando para sua nova escola, no meio do caminho passa pela sua antiga escola, cumprimenta os seus colegas e amigos antigos e segue seu caminho colando alguns adesivos nas paredes e placas das ruas, até que tropeça e cai no chão em frente a uma viatura que seu pai se encontra conduzindo.

Morales entra no carro e é levado até a escola, no meio do caminho eles passam por um daqueles televisores de rua que está noticiando algo sobre o Homem-Aranha, Jeff, o pai de Miles, critica a postura do herói e diz que não é muito fã dele pela forma como ele se introduz e se retira das situações policiais e que diferente do herói, ele e seus parceiros policiais arriscam suas vidas sem estarem escondidos atrás de uma máscara, em seguida os dois iniciam uma conversa acalorada sobre o fato de Miles ter conseguido uma bolsa em uma escola renomada à Brooklyn visions academy, Miles diz que não quer estudar nela e que deseja voltar a sua antiga escola junto com a sua galera e recebe como resposta de seu pai que essa é uma oportunidade e que ele tem que aproveitar e não jogar fora.

Contra própria vontade, Miles, vai para sua nova escola, lá ele encontra dificuldades para se enturmar e para pegar o ritmo, ele chega atrasado na aula de física, que na ocasião está passando um documentário so-

bre dimensões alternativas apresentado pela cientista chefe doutora Olívia Octavio da empresa ALCHEMAX, a professora chama atenção de Morales pelo atraso, ele responde com uma piada sobre o tempo ser relativo e apenas uma aluna ri e ele tenta fazer amizade com ela.

Morales realizou uma prova de verdadeiro ou falso, onde ele tirou zero, e a única maneira dele fazer isso seria saber todas as respostas e propositalmente responder errado, ele fez isso numa tentativa de ser convidado a se retirar da escola por baixo desempenho escolar, então ele recebe da professora uma atividade sobre sua expectativa de vida e futuro.

Depois da aula, ele sai de seu dormitório e vai para a casa do seu tio Aaron Davis, os dois conversam, e Aaron ensina ao sobrinho o truque do toque no ombro, que serve para seduzir quem ele gosta, ele teria que elevar sua mão ao ombro da pessoa e fazer uma cara de sedução e falar 'ai', O tio percebe que Miles fez um desenho de grafite no caderno escolar, então ele decide levar o sobrinho para grafitar, eles vão até uma estação abandonada, lá Miles desenha a frase *No expectations*, nesse meio tempo uma aranha aparece no local e vai até Miles que se encontra tirando fotos de sua arte, até que a aranha - que tem escrito em si a palavra Alchemax - sobe pelo corpo de Morales e o morde na mão, em seguida ele a mata e segue a vida pensando ser um aracnídeo qualquer, no dia seguinte suas roupas estavam apertadas em seu corpo, ele acredita ser a puberdade.

Na escola ele esbarra na garota que riu de sua piada no dia anterior, ele se encontrando além do normal, ela se apresenta como Gwanda, ele resolve fazer o toque no ombro ensinado pelo seu tio, mas não surtiu efeito e para piorar sua mão acaba grudando no cabelo dela, os dois foram para enfermaria da escola e ela teve que cortar a

área lateral do cabelo onde tinha grudado a mão de Miles.

Um segurança da escola vê Miles e o questiona sobre ele ter saído na noite anterior, ele foge e acaba no escritório do próprio guarda, Morales tentando sair dali, se vê incapaz de não prender-se às paredes e ao teto, ele sai pela janela de forma desastrosa grudando nas paredes, até que consegue chegar no seu quarto e se joga no chão, em seguida uma Hq do Homem-Aranha cai sobre o seu rosto, percebendo semelhanças entre o que estava acontecendo com ele e com a história em quadrinhos do Homem-Aranha, ele se atenta para a possibilidade de ser um novo Homem-Aranha, assustado ele liga para seu tio que não atende, então Morales decide ir sozinho na estação abandonada atrás da aranha que o mordeu, no meio do caminho ele quase é atropelado mas dá um super salto sobre o carro.

AAo chegar na estação ele vê que a aranha que o mordeu era radioativa. Explorando a estação abandonada, ele encontra o Homem-Aranha lutando contra uma versão gigante do Duende Verde em um laboratório escondido onde há um enorme colisor vulgo acelerador de partículas construído por Wilson Fisk, que planeja acessar universos paralelos para encontrar outras versões de sua esposa e filho, que morreram em um acidente de carro após fugirem assustados ao verem Fisk tentando matar o Homem-Aranha.

O Homem-Aranha tenta desativar o colisor enquanto luta contra os vilões Gatuno e Duende Verde, nesse meio tempo Morales, que tentava se manter fora de vista, se desequilibra e cai de um lugar alto, o herói em questão percebe alguém em queda livre e vai em direção a Miles e o salva, em seguida com seu sentido aranha percebe que Morales é igual a ele no quesito ser um Homem-Aranha, eles conversam brevemente

e Miles diz que não quer ser um Homem-Aranha, Peter Parker diz que ele não tem escolha mas que vai ensiná-lo a usar suas habilidades.

O colisor é ativado sob o cuidado de vários cientista em uma sala com visão panorâmica do acelerador de partículas, cinco dimensões são encontradas e começam a se abrir, até que o Duende Verde, em um momento de fúria coloca o Homem-Aranha no meio do colisor, causando uma explosão que cancela o sinal com as outras dimensões, a explosão mata o próprio Duende Morales e deixa o Homem-Aranha gravemente ferido, Miles o encontra entre os destroços e recebe dele um dispositivo USB para desativar o acelerador e é informado que a máquina poderia destruir a cidade e que a família de Miles e todo mundo ia desaparecer se ela fosse reativada, o Homem-Aranha faz Miles prometer que o colisor será destruído.

Em seguida Miles se afasta e assiste horrorizado o rei do crime Wilson Fisk matar o Homem-Aranha, Miles foge do local sendo perseguido por Gatuno após ter sua presença percebida no local, ele consegue escapar do vilão.

Miles vai para casa de seus pais e pede para passar a noite lá, seu pai reluta e a sua mãe permite, ele pergunta ao pai se ele odeia mesmo o Homem-Aranha, Jeff com poucas palavras dá a entender que não gosta do herói, em seguida, Miles pergunta para sua mãe se eles não poderiam se mudar do Brooklin e recebe como resposta que eles não fogem dos problemas.

O noticiário informa a morte do Homem-Aranha e a cidade fica em luto, Miles vai a uma loja de fantasias e compra uma fantasia do herói, em seguida vai ao funeral público de Peter, onde Mary Jane Parker se encontra fazendo um discurso motivacional acompanhada de May, tia de Peter.

Miles se encoraja com o discurso realizado no local e decide testar seus poderes pulando de um prédio, mas fica com medo da altura, durante seu treinamento, depois de cair de um prédio de poucos andares ele acidentalmente destrói o dispositivo USB. Abalado, pelo que aconteceu, Miles vai ao túmulo de Peter para se desculpar por não estar à altura de seu legado e que por mais que ele queira parece não ser capaz de fazer o que ele prometeu, nesse meio tempo a sombra de um homem aparece atrás de Miles, quando esse homem se aproxima para abordar o novo herói, Miles se assusta e em reflexo acaba liberando um pulso bioelétrico vulgo onda de choque que faz o homem desmaiar sendo que segundos antes de desmaiar ele dispara uma teia no peito de Miles, depois analisando o homem desacordado, Morales percebe que ele ta usando o traje do Homem-Aranha e que ele parece uma versão mais velha do Peter Parker.

Esse Homem-Aranha, de outro universo, se chama Peter B. Parker, ele viveu uma vida semelhante ao herói desse mundo, salvou a cidade, sua tia May morreu, ele se apaixonou por Mary Jane Watson e se casou com ela, entretanto ela queria filhos e ele estava com medo do que poderia acontecer, depois de fazer alguns investimentos financeiros que não deram certo, Peter e Mary Jane se divorciaram e ele se mudou para seu próprio apartamento, certo dia, enquanto comia pizza sozinho, um portal interdimensional surgiu em seu teto e o puxou para outra dimensão, que parecia bastante similar com seu mundo, em seguida descobriu que sua versão desse universo morreu, ele acompanhou o funeral do Homem-Aranha de um telhado próximo ao local e mais tarde encontrou Miles no túmulo do mesmo, onde foi nocauteado.

A polícia chega ao cemitério e encontra Miles acompanhado de um homem desacordado, Morales aperta o lançador de teia do novo Homem-Aranha para fugir, os policiais

tentam segui-los porém os perdem de vista. O novo Peter acorda no apartamento de Aaron, onde se encontra amarrado, Miles o enche de perguntas e conclui que ele é de outra dimensão, em seguida pede para que o herói o ensine a dominar suas habilidades e a ser um homem aranha, entretanto Peter B. Parker inicialmente não tem interesse em treina-lo, Morales conta tudo o que está acontecendo nessa realidade e sobre a sua missão de destruir o acelerador de partículas, Parker conclui que esse acelerador poderia levá-lo para casa, então eles entram em um acordo de que ele vai ensinar Miles a ser um herói em troca de sua ajuda para criar um novo dispositivo USB, já que Miles quebrou o que tinha.

Os dois vão para a sede da Alchemax vulgo centro de pesquisa de Wilson Fisk, para roubar os dados da empresa, lá Miles descobre que tem a habilidade de ficar invisível, eles são confrontados pela cientista-chefe Olívia Octavius que recolhe amostras de sangue de Peter para analisar e a partir dessa situação descobre que ele está sofrendo uma deterioração celular e revela que se ele permanecer nessa dimensão por mais tempo ele vai morrer.

Em seguida a cientista se revela a Doutora Octopus deste universo, e se inicia uma perseguição, onde os dois homens-aranhas conseguem sair do prédio com o computador que tem os arquivos que eles necessitam para fazer um novo dispositivo USB.

Peter dá um dos seus lançadores de teia para Miles que inicialmente encontra dificuldades de utiliza-lo entretanto depois de algumas tentativas ele possui êxito, eles fogem pela floresta sendo perseguidos pela Doutora Octopus, que consegue parar os dois e pegar o computador por um breve momento até que é surpreendida por uma Mulher-Aranha que a nocauteia e pega o computador de volta, em seguida, a nova

heroína tira sua máscara e revela ser 'Gwanda' que Miles já havia conhecido, ela informa que seu nome verdadeiro é Gwen Stacy, em seguida ela conta sua história e como foi parar ali.

Em seu universo, Gwen, participou de uma banda como baterista; foi mordida por uma aranha radioativa em vez de seu amigo Peter Parker que foi morto, desde o ocorrido ela não se importou em fazer novos amigos, se manteve ocupada em salvar as pessoas e a humanidade até que um dia ela foi sugada por um portal que a levou ao universo de Miles Morales, especificamente para uma semana antes do colisor ser ativado e entrar em contato com outras dimensões.

Os três heróis vão para a casa da tia May, para tentar fazer um novo dispositivo USB, lá tia May os leva para um galpão no quintal atrás da casa, que é um elevador para o subterrâneo onde tem um espaço altamente tecnológico, Miles fica surpreso com a variedade de trajes que o Homem-Aranha tem, Peter vê uma foto da Mary Jane deste universo e começa a sentir falta de sua ex-esposa.

Tia May os apresenta a três outras versões do Homem-Aranha de outros universos, sendo eles o Homem-Aranha Noir versão em preto e branco que é um detetive; o Porco-Aranha chamado Peter Porker que é um porco cômico antropomórfico que foi mordido por um porco radioativo, Peni Parker uma jovem japonesa que tem um vínculo psíquico com uma aranha que reside dentro um robô avançado que luta junto com ela, eles também foram puxados para este universo pelo mesmo acidente que trouxe Peter B. Parker e Gwen Stacy e também estão se deteriorando, eles sabem que, se permanecerem neste mundo irão morrer, então eles devem retornar aos seus respectivos universos e que um deles teria que ficar e se sacrificar para destruir o acelerador, Miles que pertence a esse universo

se oferece para desativar o colisor para que todos eles possam voltar para casa, entretanto o grupo diz que além de não saber lutar ele não tem domínio de suas habilidades e que infelizmente ele não está pronto.

Miles fica triste e tenta ligar para o seu pai, mas decide ir à casa de seu tio Aaron, que não estava no local, então Miles, já dentro do apartamento escreve uma carta para deixar lá, até que Gatuno começa a entrar pela janela, Morales fica invisível e assim se esconde do vilão que tira a máscara revelando ser seu tio Aaron, Miles foge e Gatuno percebe alguém fugindo e o persegue por um curto período de tempo, em seguida decide observar o jovem herói mascarado fugir para segui-lo.

Miles retorna para casa da tia May, onde Peni finaliza o novo dispositivo USB. Então, os vilões Doutora Octopus, Lápide, Escorpião e Gatuno invadem o local e se inicia uma luta que destrói a casa. Miles foge com o USB, Gatuno vai atrás dele e o encurrala no telhado e começa a estrangulá-lo, Miles tira sua máscara e em seguida Gatuno também tira a sua máscara em estado de choque ao saber que estava lutando contra o sobrinho.

O rei do crime, em um carro próximo ao local ordena que o menino seja morto, Aaron se recusa a matar seu sobrinho, então Fisk atira em Gatuno pelas costas, Miles agarra seu tio e foge com o corpo levando-o para um beco, Aaron morre nos braços do sobrinho depois pedir desculpas por ser um vilão e dizer que Miles era o melhor da família deles, o policial Jeff chega ao local os vê e tenta prender o Homem-Aranha que fica invisível e foge, enquanto Jeff encontra seu irmão morto e pensa que o Homem-Aranha o matou.

Miles, abalado e com raiva, retorna ao seu dormitório e começa a destruí-lo, os outros heróis aranhas chegam ao local e o

confortam dizendo que todos eles perderam entes queridos e que sabem exatamente o que ele está passando, o colega de quarto de Miles chamado Ganke Lee, entra e o grupo de heróis se esgueira pelo teto, quando Ganke finalmente os vê acaba desmaiando, os heróis o colocam em sua cama, em seguida o grupo diz para Miles que o Peter B. Parker se ofereceu para ficar e destruir o acelerador, Morales fica triste e Peter enfatiza que Miles não consegue controlar suas habilidades, em seguida ele prende Miles na cadeira para que ele não os siga, Miles pergunta quando ele vai saber que está pronto para ser o Homem-Aranha, Peter lança um teia na boca de Morales para calá-lo e em seguida responde a Miles que ele tem que ter um salto de fé.

Seu pai Jeff chega ao dormitório para contá-lo sobre o que aconteceu com seu tio Aaron, mas ele ainda está preso e não tem forças para sair, então seu pai após ver sua sombra atrás da porta, supondo que Miles não queria falar com ele, fala com ele dali mesmo e pede desculpas por ser rígido às vezes, diz que sente muito pelos erros que cometeu e garante que sempre acreditou em Miles. Isso motiva Miles a se soltar usando uma onda elétrica. Ele retorna para a casa da tia May, que lhe dá lançadores de teia e um traje do Peter Parker que se foi, Miles então customiza seu novo traje pintando-o de preto e vermelho, em seguida, ele pula de um prédio em um salto de fé, confiante de si como um Homem-Aranha.

Os outros heróis chegam a torre do Fisk, onde estava havendo um evento memorial para o Homem-Aranha em que o rei do crime estava palestrando, eles veem os garçons uniformizados com fantasias do homem aranha e entram no evento fingindo serem garçons, dentro do local, Mary Jane avisa à um dos garçons (Peter B. Parker) fantasiado, que o pão na de sua mesa acabou, então Peter enquanto pensava na Mary Jane de seu universo, começa a se desculpar pro-

metendo fazer as coisas direito, Gwen o interrompe e diz que eles irão levar os pãezinhos na mesa dela.

Em seguida, os cinco Heróis Aranhas entram no laboratório e começam a procurar o painel no grande colisor para desativá-lo, quando eles encontram o painel, a Doutora Octopus acompanhada do Escorpião, começam a atacar os heróis e uma batalha se inicia, os heróis aranhas estavam perdendo a luta, até que Miles surge no local utilizando da sua habilidade de invisibilidade ataca a Doutora Octopus, em seguida ele deixa de estar invisível e aparece em sua nova roupa de Homem-Aranha, com total controle de suas habilidades e com o objetivo de mandar seus amigos para casa e em seguida destruir o Colisor.

No entanto, Fisk os vê e liga o acelerador, ele coloca um fio de cabelo de Vanessa e de seu filho em um aparelho para que o colisor possa encontrá-los, isso começa a atrair objetos como carros, trens e até edifícios das outras cinco dimensões para aquela, além de causar terremotos e quedas de energia.

Durante a batalha, o robô de Peni é destruído por Escorpião, que em seguida é derrotado pelo Homem-Aranha Noir, em seguida a Doutora Octopus é finalmente derrotada pelos Homens e a Mulher Aranha. Miles conecta o dispositivo USB no painel e os heróis vão um a um para suas respectivas dimensões, antes de ir Gwen promete que eles serão amigos e quando Peter está para voltar para sua dimensão, o Rei do crime aparece para lutar, Peter parte para atacá-lo, porém Miles o impede dizendo que ele pode lidar com isso sozinho e que não quer assistir novamente um Homem-Aranha morrer nas mãos de Fisk, então Peter B. Parker cede e volta para seu mundo.

Com os outros heróis já em suas próprias dimensões, Miles luta sozinho contra o

Rei do Crime, o policial Jeff chega ao local e fica observando, durante a luta eles entram em um trem voando ao redor do acelerador, o Rei do crime está ganhando a briga, entretanto com as dimensões se fundido aparece uma versão de sua mulher Vanessa e seu filho Richard que o veem atacando o Homem-Aranha, eles ficam com medo e fogem desaparecendo, o rei do crime percebendo que pode ter sua família de volta se tudo der certo torna seus ataques ainda mais agressivos contra Morales que continua perdendo a luta, ele apanha muito e cai no chão e nesse momento Miles percebe a presença de seu pai na situação como policial.

O rei do crime bate em Miles, que está no chão, com a mesma força que ele usou para matar o outro Homem-Aranha no começo da história, Jefferson percebe que o Homem-Aranha não é o inimigo e o encoraja a se levantar, Miles então se levanta e usando o toque no ombro que seu tio lhe ensinou, eleva sua mão ao ombro de Fisk e libera uma onda de choque que arremessa o vilão para longe, Morales lança sua teia no Rei do crime e o joga em direção ao botão para destruir o acelerador de uma vez por todas.

Depois, mais policiais chegam ao local e controlam a situação, Miles liga para seu pai para se desculpar e eles finalmente conversam novamente, ele termina a ligação e vestido de Homem-Aranha Morales vai até seu pai Jeff que diz ao herói que agora ele sabe que herói não é o inimigo, mesmo que não concorde com seus métodos, em seguida o Homem-Aranha o abraça e diz que o ama, deixando o policial sem reação.

Miles assume as responsabilidades de sua nova vida como Homem-Aranha e também passa a ser admirado pela população local. Enquanto Morales está deitado em sua cama, um portal interdimensional se abre no teto do quarto e ele ouve a voz da Gwen e o filme acaba.

No próximo item será explicado a Jornada do herói, proposto por Campbell.

4. A Jornada do herói

A jornada do herói diz respeito a todas as etapas pela qual o herói passa, desde de sua vida pacata até a salvação do mundo realizada por ele. Campbell afirma:

Um herói vindo do mundo comum cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes. (CAMPBELL, 2007, p. 36)

Vogler (2006) diz que é importante para autores e roteiristas estarem familiarizados com a jornada do herói e que é interessante usá-la, não sendo obrigatório seguir todos os passos à risca pois cada história tem que ter suas particularidades e sua essência, já que a jornada do herói não é uma fórmula ou ordem ditatorial, mas sim uma fonte de referência e inspiração para todos, Vogler ainda alega:

O modelo da Jornada do Herói é universal, ocorrendo em todas as culturas, em todas as épocas. Suas variantes são infinitas, como os membros da própria espécie humana, mas sua forma básica permanece constante. A Jornada do Herói é um conjunto de elementos extremamente persistentes, que jorra sem cessar das mais profundas camadas da mente humana. Seus detalhes são diferentes em cada cultura, mas são fundamentalmente sempre iguais. (VOGLER, 2006, p. 48)

O herói convocado deve se tornar um exemplo para os seus semelhantes pois estes necessitam de uma referência a ser seguida.

As pessoas anseiam por alguma personalidade que, num mundo de corpos e almas distorcidos, represente outra vez as linhas da imagem encarnada. Estamos familiarizados com o mito pertencente à nossa própria tradição. (CAMPBELL, 2007, p. 299)

Vogler (2006 p.36) estrutura os estágios da Jornada do Herói, sequencialmente da seguinte forma: Mundo Comum > Chamado à Aventura > Recusa do Chamado > Encontro com o Mentor > Travessia do Primeiro Limiar > Testes, Aliados, Inimigos > Aproximação da Caverna Oculta > Provação Suprema > Recompensa (Apanhando a Espada) > Caminho de Volta > Ressurreição > Retorno com o Elixir. Sobre o estudo dessa estrutura em filmes e roteiros, Vogler fala:

Todas as histórias consistem em alguns elementos estruturais comuns, encontrados universalmente em mitos, contos de fadas, sonhos e filmes. São conhecidos como A Jornada do Herói. Nosso objetivo é entender esses elementos e seu uso na escrita moderna. (VOGLER, 2006, p.26)

A seguir será apresentado as etapas da Jornada do herói.

4.1. As etapas da jornada do herói

Mundo comum: O herói, inicialmente, se encontra no seu mundo comum, onde ele é uma pessoa sem nada especial e com uma vida normal, encontra-se vivendo no conforto de ambientes familiares como a casa dos pais; a escola e o bairro onde ele cresceu e vive seu cotidiano de forma segura, onde ele não precisa temer nenhum perigo físico ou psicológico, Vogler (2006) fala que o mundo comum tem uma tendência a ser mostrada inicialmente nas histórias antes do herói partir para sua jornada que ocorrerá em um novo mundo, ambiente ou espaço.

Se você vai mostrar alguém fora de seu ambiente costumeiro, primeiro vai ter que mostrá-lo nesse Mundo Comum, para poder criar um contraste nítido com o estranho mundo novo em que ele vai entrar. (VOGLER, 2006, p. 37)

Chamado à Aventura: acontece quando o herói está saindo do seu mundo familiar e entrando em contato com novas experiências, aqui o herói é inserido querendo ou não em nova realidade onde ele tem um papel muito importante a desempenhar, nessa etapa é apresentada a missão do herói, o caminho que precisará ser trilhado, o que está em jogo e o que precisará ser feito, a terra pode estar morrendo ou pode ter surgido uma força inimiga que precisa ser parada.

Segundo Campbell (2007, p. 60), “Um dos modos pelos quais a aventura pode começar. Um erro - aparentemente um mero acaso - revela um mundo insuspeito, e o indivíduo entra numa relação com forças que não são plenamente compreendidas.” e sobre o surgimento ou a necessidade do chamado à aventura, Campbell conceitua:

Ele ou o mundo em que se encontra sofrem de uma deficiência simbólica. Nos contos de fadas, essa deficiência pode ser insignificante como a falta de um certo anel de ouro, ao passo que, na visão apocalíptica, a vida física e espiritual em toda a terra pode ser representada em ruínas ou ao ponto de arruinar. (CAMPBELL, 2007, p. 41)

Recusa ao Chamado: Essa é uma etapa em que o futuro herói tenta negar o seu destino, pois não quer abdicar do seu mundo, onde ele não tem muitas obrigações e responsabilidades, à recusa ao chamado é um momento de sofrimento pois é nele que se tem a consciência de que para ser um herói é necessário manter todos a salvo estando disposto a sacrificar-se pelo bem comum, o

herói tem medo de partir para a aventura em um mundo estranho com seres que ele desconhece e sem nenhuma habilidade para enfrentá-los.

Quando há a recusa do chamado por parte do herói surge uma influência que o direciona a cumprir sua missão, seja uma mensagem motivacional ou algo que faça com que o herói não tenha escolha a não ser cumprir sua missão. sobre esse estágio da jornada, Vogler afirma:

a hora do medo. Com frequência, o herói hesita logo antes de partir em sua aventura, recusando o chamado, ou exprimindo relutância. Afinal de contas, está enfrentando o maior dos medos — o terror do desconhecido. O herói ainda não se lançou de cabeça em sua jornada, e ainda pode estar pensando em recuar. É necessário que surja alguma outra influência para que vença essa encruzilhada do medo — uma mudança nas circunstâncias, uma nova ofensa à ordem natural das coisas, ou o encorajamento de um Mentor. (VOGLER, 2006, p. 38-39)

O futuro herói não pode voltar atrás, pois já é parte do novo mundo, mesmo que não tenha adentrado nele de fato, Campbell diz que se o herói tentar voltar ao antigo mundo ele será atraído para sua nova realidade:

Mesmo que o herói retorne, por algum tempo, às suas ocupações corriqueiras, é possível que estas se lhe afigurem sem propósito. E então, uma série de indicações de força crescente se tornará visível, até que [...] a convocação já não possa ser recusada. (CAMPBELL, 2007, p. 64)

Encontro com o Mentor:

O primeiro encontro da jornada do herói se dá com uma figura protetora (que

com frequência, é uma anciã ou um ancião), que fornece ao aventureiro amuletos (CAMPBELL, 2007, p. 74)

O herói se encontra com dificuldades para iniciar sua missão e com vontade de desistir, nesse ponto aparece um ou vários mentores caracterizados por serem mais velhos e mais sábios que o novo herói, eles têm como função auxiliar o novo herói com conselhos de vida e conhecimentos específicos que o ajudarão no novo mundo, o novo herói também receberá dos mentores objetos mágicos que tornará a sua jornada menos complicada.

Vogler (2006, p. 39) diz que “A função do Mentor é preparar o herói para enfrentar o desconhecido.” O autor caracteriza a relação do mentor e do herói como à de um pai com um filho:

A relação entre Herói e Mentor é um dos temas mais comuns da mitologia, e um dos mais ricos em valor simbólico. Representa o vínculo entre pais e filhos, entre mestre e discípulo, médico e paciente, Deus e o ser humano. (VOGLER, 2006, p. 39)

Vogler (2007) complementa dizendo que o mentor não acompanha o herói até o fim da jornada, pois o herói tem que provar ser capaz de concluir sua missão sozinho mostrando que aprendeu com a sua trajetória.

Travessia do Primeiro Limiar:

Finalmente, o herói se compromete com sua aventura e entra plenamente no Mundo Especial da história pela primeira vez — ao efetuar a Travessia do Primeiro Limiar. Dispõe-se a enfrentar as consequências de lidar com o problema ou o desafio apresentado pelo Chamado à Aventura. Este é o momento em que a história decola e a aventura realmente se inicia. (VOGLER, 2006, p. 40)

Deixando o seu mundo e o medo que tinha para trás, o herói da jornada entra de cabeça no mundo novo e desconhecido, ele está decidido a iniciar sua aventura fazendo o que tem que ser feito, mesmo que ele não tenha firmeza em sua decisão, é o certo a ser feito, então ele parte para a missão a fim de concluí-la.

Campbell (2007) fala que essa travessia se dá quando se passa de um lugar para outro completamente diferente, e que nesses limiares há a presença de seres denominados protetores do limiar que podem vir a ser empecilhos ou até mesmo inimigos para o herói em questão.

A aventura é sempre e em todos os lugares, uma passagem pelo véu que separa o conhecido do desconhecido; as forças que vigiam no limiar são perigosas e lidar com elas envolvem riscos; e no entanto todos os que tenham competência e coragem verão o perigo desaparecer. (CAMPBELL, 2007, p. 85)

Testes, Aliados e Inimigos: Vogler (2006, p. 40) afirma “Uma vez ultrapassado o Primeiro Limiar, o herói naturalmente encontra novos desafios e Testes, faz Aliados e Inimigos, e começa a aprender as regras do Mundo Especial.” nessa etapa o herói entra em contato com desafios e testes que servem para prepará-lo para sua missão final; ele é apresentado aos seus aliados que estarão ao seu lado nas batalhas e em momentos decisivos e por fim também encontrará inimigos que terão que ser enfrentados ao longo de sua trajetória, enquanto vai se familiarizando e aprendendo a lidar com o novo mundo em que se encontra.

Aproximação da Caverna Oculta: o herói questiona se realmente é capaz de concluir a missão que lhe foi imposta, é um momento de vulnerabilidade então o herói precisa estar atento aos inimigos que podem atacá-lo de surpresa, Vogler discorre:

O herói chega à fronteira de um lugar perigoso, às vezes subterrâneo e profundo, onde está escondido o objeto de sua busca. Com frequência é o quartel-general do seu maior inimigo, o ponto mais ameaçador do Mundo Especial, a Caverna Oculta. Quando o herói entra nesse lugar temível, atravessa o segundo grande limiar. Muitas vezes, os heróis se detêm diante do portão para se preparar, planejar e enganar os guardas do vilão. Essa é a fase da Aproximação. (VOGLER, 2006, p. 41)

Provação Suprema:

Aqui se joga a sorte do herói, num confronto direto com seu maior medo. Ele enfrenta a possibilidade da morte e é levado ao extremo numa batalha contra uma força hostil. A Provação é um “momento sinistro” para a plateia, pois ficamos em suspense e em tensão, sem saber se ele vive ou morre. (VOGLER, 2006, p. 42)

Vogler (2006) defende que, nesse estágio, o herói passa por uma experiência onde ele entra em contato físico ou simbólico com a morte, em seguida ele se recupera e se renova.

O iniciante é forçado a sentir o gosto da morte em alguma experiência terrível, e, depois, lhe é permitido que viva a ressurreição, renascendo como novo membro do grupo. O herói de cada história é um iniciante, sendo introduzido nos mistérios da vida e da morte. (VOGLER, 2006, p.43)

Recompensa: o herói se encontra mais forte e motivado, sua energia foi renovada, ele tem mais compreensão do novo mundo e se sente preparado para lutar contra seus inimigos, se encontra com o domínio de suas habilidades e com a consciência de que tudo pelo que passou durante sua jor-

nada era necessário para fazê-lo chegar preparado no final dela e concluir sua missão, ele se transforma e se aceita como herói de fato.

Vogler (2006, p. 43) relata em sua obra: "O herói, então, pode se apossar do tesouro que veio buscar sua recompensa. Pode ser uma arma especial, como uma espada mágica, ou um símbolo, como o Santo Graal, ou um elixir que irá curar a terra ferida." Essa arma pode ser o conhecimento e a experiência adquirida que o herói pode utilizar para lutar contra as forças inimigas, também pode ser um momento em que o herói soluciona o conflito com um dos seus pais.

Caminho de volta: em uma última tentativa para retomar o controle da situação, quando o herói está concluindo sua missão, às forças inimigas aparecem para se vingarem investindo um último ataque contra o herói na tentativa de prejudicá-lo, Vogler conceitua:

Estamos passando agora para o terceiro ato, no qual ele começa a lidar com as consequências de ter-se confrontado com as forças obscuras da Provação. Se ainda não conseguiu se reconciliar com os pais, os deuses, ou as forças hostis, estes podem vir furiosos ao seu encalço. Algumas das melhores cenas de perseguição surgem nesse ponto, quando o herói é perseguido no Caminho de Volta pelas forças vingadoras que ele perturbou ao apagar a espada, o elixir ou o tesouro. (VOGLER, 2006, p. 44)

Ressurreição:

Nessa etapa ocorre a batalha final em que o herói fica entre a vida e a morte, ele pode morrer ou apenas parecer por um instante que morreu. Esse é o momento que ele usa tudo que aprendeu para conquistar seus objetivos e finalizar sua missão, ele se ergue

novamente depois de cair e destrói o inimigo.

Este é um segundo momento de vida-ou-morte, quase uma repetição da morte e renascimento da Provação. A morte e a escuridão fazem um último esforço desesperado, antes de serem finalmente derrotadas. É uma espécie de exame final do herói, que deve ser posto à prova, ainda uma vez, para ver se realmente aprendeu as lições da provação. O herói se transforma, graças a esses momentos de morte-e-renascimento, e assim pode voltar à vida comum como um novo ser, com um novo entendimento. (VOGLER, 2006, p. 45)

Retorno com Elixir: Sendo essa a última etapa da jornada, o herói retorna renovado para o seu mundo, não sendo o mesmo de antes, e ele volta acompanhado do elixir que a sociedade precisa, podendo ser considerado elixir: o conhecimento adquirido, a sabedoria conquistada, os poderes recebidos ou um ensinamento a ser repassado.

O herói retorna ao Mundo Comum, mas a jornada não tem sentido se ele não trazer de volta um Elixir, tesouro ou lição do Mundo Especial. O Elixir é uma poção mágica com o poder de curar. Pode ser um grande tesouro, como o Graal, que, magicamente, cura a terra ferida, ou pode, simplesmente, ser um conhecimento ou experiência que algum dia poderá ser útil à comunidade. (VOGLER, 2006, p. 46)

No próximo item será apresentado a Jornada do herói aplicada a Miles Morales.

4.2. A jornada de Miles

O mundo comum: No começo do filme Miles se encontra na casa de seus pais onde ele tem uma vida confortável e feliz, quando ele sai de casa para ir para sua nova



Figura 1: Miles Morales em seu bairro, feliz após interagir com seus amigos.



Figura 2: Miles tirando foto de sua arte grafite, enquanto uma aranha se encontra prestes a morder sua mão.

escola interage com seus amigos que moram no bairro em que ele cresceu e é familiarizado e a partir disso, contra a própria vontade, ele começa a se distanciar de seu mundo comum, no banco do carona no carro de seu pai à caminho de sua nova escola, Miles reclama por estar se mudando para uma escola onde ele não conhece ninguém e ainda diz que se pudesse escolher optaria por continuar estudando na sua antiga escola, perto de seus amigos e de sua família.

Chamado à Aventura: Miles, que se encontra perdido e coincidentemente sem

expectativas, recebe um trabalho escolar, onde ele tem que escrever sobre suas expectativas de vida e futuro, então ele decide ir até a casa de seu tio Aaron, que já é integrante do mundo desconhecido - como vilão Gatuno - que o leva a uma estação de metrô abandonada que também tem relação com o mundo desconhecido, pois adentrando ela se descobre o grande colisor.

Dentro da estação, Miles tem contato com a aranha radioativa que morde a sua mão lhe concedendo poderes extraordinários algo que Miles não esperava já que o lugar que ele se encontrava era uma esta-



Figura 3: Miles Morales observando Peter B. Parker, um de seus mentores.



Figura 4: Miles recebendo da Tia May, seus lançadores de teia.

ção abandonada que prolifera sujeira e bichos, então ele pensou ser só mais um inseto e também levando em consideração o fato de que só houve uma vez, há muito tempo, o ocorrido de uma aranha morder alguém (Peter Parker) e lhe conceder poderes, além de Morales não ter pensado nessa possibilidade, não é de imaginário popular que alguém adquira poderes ao ser mordido por uma aranha, dito isto Morales teve o seu chamado à aventura de forma insuspeita como sugere Vogler ao discorrer em sua obra sobre essa etapa da jornada.

E o chamado de Miles é necessário pois existe uma força maior, o vilão Wilson Fisk

que pretende refazer sua família com versões alternativas de sua mulher e seu filho a partir do contato com outros universos para benefício próprio colocando todo o multiverso em perigo.

Recusa ao Chamado: Miles ao longo do dia seguinte do qual foi mordido por uma aranha, começa a sofrer algumas mudanças, sua calça e seu tênis não os servem mais, sua mão gruda no cabelo de Gwen, ele começa a grudar nas paredes, até que chega em seu quarto e curiosamente uma revista do Homem-Aranha cai sobre seu rosto o fazendo perceber sobre a sua nova realidade, ele entra em negação e



Figura 5: Morales e Peter B. Parker antes de passarem pelo primeiro limiar.



Figura 6: Cientistas (protetores do limiar) armados prontos para atacar Morales e Peter por terem invadido o laboratório.

vai a estação de metrô, lá encontra o Homem-Aranha que dá um dispositivo Usb à Miles junto com a missão de destruir o colisor se não todos morreriam e o faz prometer que assim será feito, em seguida Peter Parker morre o que faz com que seja inevitável de Morales iniciar sua jornada pois agora ele é o único que pode salvar a humanidade.

além do fator citado acima que deixou o novo herói sem escapatória para cumprir sua jornada, Miles também se motiva com o discurso que Mary Jane realiza no funeral de Peter Parker, então ele parte para o treinamento para aprender a dominar as suas

habilidades, onde ele acaba quebrando o dispositivo USB, o que o faz se sentir incapaz e receoso de iniciar e cumprir sua missão.

Encontro com o Mentor: Miles foi ao túmulo do Homem-Aranha Peter Parker, por ter falhado e quebrado o dispositivo USB, até que surge um Homem-Aranha de outra dimensão chamado Peter B. Parker, ele é caracterizado por ser um homem mais velho e com conhecimento das tradicionais habilidades de um homem aranha que é algo que Miles precisa aprender, e a partir dessas considerações Peter B. Parker se enquadra como um mentor na jornada de Morales.



Figura 7: Aliados e inimigos de Miles Morales antes de uma luta.



Figura 8: Morales invisível na frente do vilão Gatuno que na sequência se revelará seu tio Aaron.

Peter B. Parker inicialmente se recusa a treinar Morales, pois pretende apenas voltar para seu universo, entretanto acaba aceitando e vai ajudando Miles aos poucos, ele dá um lançador de teia para Miles e o ensina a usar, quando Morales se encontrava desmotivado Peter lhe dava conselhos e ensinamentos.

Tia May também pode se enquadrar como uma mentora, já que ela deu acesso para heróis aranhas ao galpão no fundo do quintal que os levou para um espaço altamente tecnológico onde eles construíram um novo dispositivo usb para destruir o colisor, e além disso ela entregou um traje

verdadeiro do Homem-Aranha e um par de lançadores de teia para Miles, além de ser mais velha que ele.

Travessia do Primeiro Limiar: Depois de aceitar seu destino e estar disposto a ser o herói que o mundo e as pessoas precisam, Miles acompanha Peter B. Parker na ida ao laboratório da ALCHEMAX, que é um território desconhecido e também perigoso pelo qual Miles precisa entrar, pegar o que precisa e fugir. Os vilões Fisk, Doutora Olívia Octavius vulgo doutora Octopus e os cientistas presentes no local podem ser considerado protetores do limiar já que protegem aquele ambiente e as informações



Figura 9: Morales entre a vida e a morte, nas mãos do vilão Gatuno.



Figura 10: Morales ao lado seu tio Aaron que morreu em seus braços.

sobre o colisor e sobre o dispositivo usb contidas nele; eles atacam Morales e Peter B. Parker que conseguem escapar, algo esperado do herói nessa etapa da jornada.

Testes, Aliados e Inimigos: Miles passa por testes ao longo de sua trajetória, tendo que aprender na prática a usar o lançador de teias, também é um teste quando ele é questionado se tem controle das suas habilidades pelos outros heróis Aranhas e ele precisa provar que sim.

Miles conhece seus aliados, além de seus mentores Peter B. Parker e tia May, ele tem ao seu lado os outros heróis ara-

nhas como a Gwen, o Porco-Aranha, o Homem-Aranha Noir e a Peni Parker, ao longo da história ele vai tendo contato com seus inimigos, sendo eles Doutora Octopus, O rei do crime, Escorpião, Lápide e Gatuno.

Aproximação da Caverna Oculta: Depois de ser questionado sobre não ter o domínio de suas habilidades Miles fica triste e vulnerável, pensa em ligar para seu pai, mas acaba indo para o apartamento de seu tio, lugar que até então podia se dizer ser seu porto seguro, mas acaba descobrindo que ali é um lugar perigoso pois seu tio Aaron é o vilão Gatuno.



Figura 11: Morales, com o controle de suas habilidades, já no seu novo traje e com seus lançadores de teia, dando um salto de fé.



Figura 12: Wilson Fisk surgindo revoltado para atacar Miles e tentar retomar o controle da situação.

Provação Suprema: Ao ir até o mesmo local que outros heróis-aranha, Miles acaba levando os vilões ao mesmo local, o que resulta em uma grande luta. Miles entra em contato com a morte quando o vilão Gatuno captura ele no telhado e o enforca, Morales revela sua identidade, seguido de Gatuno que faz o mesmo, e fica a dúvida se seu tio Aagon iria matá-lo ou não, deixando o espectador apreensivo, e por mais que Miles sobrevive, o seu tio que ele ama e admira acaba por morrer em seus braços, então de forma simbólica uma parte de Miles morre, assim ele entra em contato com a morte através do luto.

Recompensa: Influenciado por todos os conselhos e ensinamentos que recebeu; experiências pelas quais passou ao longo de sua jornada; com a habilidade de usar o seu objeto auxiliar - o lançador de teias - e estando dominando seus poderes adquiridos, Miles está pronto para ajudar seus amigos a voltarem para casa e em seguida finalizar sua missão.

Caminho de Volta: quando as outras versões do Homem-Aranha estão indo para suas respectivas dimensões, em uma última tentativa, o rei crime Wilson Fisk aparece para atacar Miles e assim continuar sua mis-



Figura 13: Morales no chão, perdendo a luta contra o rei do crime.



Figura 14: Miles juntando forças para se levantar.



Figura 15: Miles encostando no ombro do Rei do crime, liberando uma onda de choque e o derrotando.



Figura 16: Miles sendo admirado pela sociedade da qual ele faz parte.

são pessoal, então os dois partem para um grande duelo onde Fisk machuca gravemente Miles que cai no chão e precisa se levantar.

Ressurreição: Miles luta com o Rei do Crime, ficando entre a vida e a morte. Então, o pai de Miles, distante, motiva ele a se levantar e Miles se esforça e consegue levantar em seguida, usando o toque no ombro que seu tio lhe ensinou, ele derrota o vilão com uma onda de choque.

Retorno com Elixir: Miles depois de derrotar o vilão e salvar o mundo aceita o posto de ser o novo Homem-Aranha e passa ser o herói que vai salvar a humanidade de todos os perigos que vir a surgir pois sua jornada ainda não acabou, ele retorna para o seu mundo comum acompanhado das novas habilidades e conhecimentos que ele adquiriu e assim passa ser o herói que vai salvar a humanidade de todos os perigos que vir a surgir pois sua jornada ainda não acabou.

5. Considerações Finais

Após a análise do filme *Homem-Aranha no Aranhaverso*, constatei que a jornada de Miles muito se assemelha com os estágios da jornada do herói propostos por Campbell

e Vogler, e principalmente a presença das doze etapas da jornada propostas por Vogler, visto que, sua obra é justamente sobre essa estrutura presente em filmes, na maioria deles de super-heróis, que é o caso do filme analisado neste trabalho. mesmo que para ser enquadrado na jornada do herói não precisa necessariamente ter todas as etapas propostas, Miles Morales passa por todas elas, desde o mundo comum que é mostrado no começo da história em que Morales vive com os pais no seu bairro familiar e cheio de amigos, passando pelo primeiro limiar que é quando ele aceita sua nova realidade e decide embarcar na sua aventura até a última etapa com o retorno com elixir. Algumas das etapas foram desenvolvidas na história de forma mais breve e outras de forma mais aprofundada, o que não interfere no resultado final, ao longo da história também foi constatado a presença dos mentores Peter B. Park e a tia May, há a presença dos aliados que são as outras versões do Homem-Aranha, há a presença dos inimigos enfrentados pelo herói e os testes pelos quais ele precisou passar como a jornada do herói sugere.

Ao mesmo tempo em que foram seguidos os elementos da jornada que é familiar a maioria das grandes histórias do mundo o que conseqüentemente soará familiar para

um público maior que assiste, a produção do filme Homem-Aranha no Aranhaverso conseguiu inovar fazendo com que a história de Morales se diferenciasse da história dos outros homens-aranhas existentes, as particularidades do personagem e de seu mundo tornaram a história única.

Morales, ao longo da sua trajetória evoluiu, adquire novas habilidades e novos conhecimentos sobre o mundo, se torna o salvador da humanidade e ao se arriscar por todas as pessoas recebe o título de herói.

O filme se inova ao trazer um personagem negro, a sua representatividade é sutil, por mais que a história de Morales no filme não seja envolvida de questões raciais ou de um enredo m pro do movimento negro, só de ele ser um super-herói negro e latino já é o suficiente para que esses povos se sintam de alguma forma representados e como foi dito neste trabalho, na área da Jornada do herói, as pessoas buscam por uma referência pertencente a sua própria tradição, em outras palavra as pessoas buscam no herói características que elas mesmas e sua comunidade possuem. Sendo assim, o herói em questão, é uma referência particular às pessoas pretas que podem se ver nele ao mesmo tempo em que tem contato com a jornada do herói que se faz presente na saga do Homem-Aranha Miles Morales.

Referências

CAMPBELL, Joseph. *O herói de Mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.

CAMPBELL, Edith; *In Conversation... Miles Morales: Spider-Man and Miles Morales: Shock Waves*. Disponível em: [https://www.childrensliteratureassembly.org/uploads/1/1/8/6/118631535/10-criticalconversations-campbell\[1\].pdf](https://www.childrensliteratureassembly.org/uploads/1/1/8/6/118631535/10-criticalconversations-campbell[1].pdf). Acesso em: 25 nov. 2022.

CACCIATORE, Francesco. *Marvel Finally Re-*

veals the Origins of the Spider-Verse. Screenrant. 2022. Disponível em: <https://screenrant.com/spiderverse-origins-revealed-web-life-destiny-spiderman/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CARDIM, Thiago. *O Universo Ultimate está de volta*. Legião dos Heróis. 2018. Disponível em: <https://judao.com.br/o-universo-ultimate-esta-de-volta/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

DIESCH, TJ. *The History Of The Spider-Verses Includes Comics, Movies and More*. Fandom. 2021. Disponível em: <https://www.fandom.com/articles/spider-verse-history-comic-tv-movie>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FERREIRA, Davi. *Quem é o Homem-Aranha? Peter Parker e a construção de relações de identificação com o público*. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais3ajornadas/artigo_050620152201482.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

GUERRA-RECINOS, Heber. *Miles Morales as Influence or Influencer: Marvel Comics' "Ultimate Spider-Man" in Diversity Discourse*. Washington College Review. 2020 Disponível em: <https://washcollreview.com/2020/05/04/miles-morales-as-influence-or-influencer-marvel-comics-ultimate-spider-man-in-diversity-discourse/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Homem-Aranha no Aranhaverso. Direção: Bob Persichetti; Peter Ramsey; Rodney Rothman. Chicago; Nova Iorque: Sony Pictures Entertainment; Columbia Pictures; Marvel Entertainment, 2018. Título original: Spider-Man: Into the Spider-Verse.

IKEDA, Augusto. *Miles Morales: história e poderes do Homem-Aranha do universo Ultimate*. Ei nerd. 2020. Disponível em: <https://www.einerd.com.br/miles-morales-poderes/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

LEGIÃO DOS HERÓIS: *As 10 principais diferenças entre o Universo Ultimate e o Universo 616*. disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/10-principais-diferencas-entre-o-universo-ultimate-e-o-universo-616.html#list-item-1>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Marvel wiki. *Terra-1610*. Disponível em: <https://marvel.fandom.com/pt-br/wiki/Terra-1610>. Acesso em: 25 nov. 2022.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor - estruturas míticas para autores*. 2º Ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2006.

RAMOS, Rubens Borges teixeira. *Stan Lee e Homem-Aranha: compreendendo as teias de significado entre autor e criação, a luz dos estudos culturais*. LaSalle, 2019.

SENA, Junior. Miles Morales: *Tudo que você precisa saber sobre o Homem-Aranha da Marvel*. legião dos heróis. 2022. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2022/miles-morales-tudo-sobre.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.

WESCHENFELDER, G. V. *Os Negros nas Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis*. 2013. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/617>. Acesso em: 04 dez. 2022.

WORLDS, Mario; MILLER, Henry. *Miles Morales: Spider-Man and Reimagining the Canon for Racial Justice*. educator innovator. 2019. Disponível em: <https://educatorinnovator.org/wp-content/uploads/2019/10/EJ1084Mar19-Miles.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Metodologias ativas e recursos tecnológicos: experiências com o ensino médio público no contexto pandêmico

Antônia Aparecida da Silva Lemes¹
Nataniel dos Santos Gomes²

Resumo:

O artigo visa a descrever práticas pedagógicas experimentadas no ensino médio da escola pública no período de enfrentamento da pandemia da Covid-19. Isto é, a tentativa de dar continuidade ao ensino-aprendizagem na perspectiva das possibilidades de aplicação das metodologias ativas por meio de recursos tecnológicos. A abordagem do texto pretende mostrar os desafios encontrados na comunidade escolar diante do protocolo de segurança. Pois o distanciamento entre o docente e o discente promoveu a linguagem mediática. Ela se tornou evidência no ato da comunicação no sentido de transmitir conhecimentos e, isso levou o estudante, do ensino médio da escola pública, em certa circunstância ser protagonista de seu saber. O método consiste em pontuar experiências, brevemente, com o sentido de expor novas formas didáticas que se justifica pelas metodologias ativas e recursos digitais. Assim, o leitor poderá desenvolver reflexões sobre o uso delas no aspecto pandêmico.

Palavras-chave:

Protagonismo. Isolamento. Recursos.

1) Professora de Língua Portuguesa – Ensino Médio – Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) e Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: antonia.le@hotmail.com.

2) Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) nos cursos de Graduação em Letras (Licenciatura e Bacharelado) e nos Programas de Pós-Graduação em Letras. E-mail: natanielgomes@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-3911-1552>.

Active methodologies and technological resources: experiences with public high education in the pandemic context

Abstract:

The article aims to describe pedagogical practices experienced in public high school in the period of coping with the Covid-19 pandemic. That is, the attempt to continue teaching-learning from the perspective of the possibilities of applying active methodologies through technological resources. The approach of the text intends to show the challenges found in the school community in the face of the security protocol. Because the distance between the professor and the student promoted the media language. It became evident in the act of communication in the sense of transmitting knowledge and, this led the public high school student, in certain circumstances, to be the protagonist of their knowledge. The method consists of punctuating experiences, briefly, with the feeling of exposing new didactic forms that are justified by active methodologies and digital resources. Thus, the reader will be able to develop reflections on their use in the pandemic aspect.

Keywords:

Protagonism. Isolation. Resources.

1. Introdução

O presente texto tem a intenção de pontuar algumas experiências ocorridas no contexto pandêmico (período de 2019 a 2021) em uma escola pública de Mato Grosso do Sul, especificamente, na cidade de Campo Grande. A Pandemia da Covid-19 foi (e, ainda não podemos afirmar que o coronavírus, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, se tornou erradicada, mesmo com o surgimento das vacinas em janeiro de 2022, no Brasil) o evento que trouxe mudanças emergenciais para priorizar a vida humana em vários seguimentos da sociedade mundial.

No caso da educação pública e também da rede particular de ensino, o impacto se deu de forma imediata. De repente, as instituições de ensino público pararam de atender no presencial (100%). Toda a comunidade escolar deveria ficar em casa, conforme o protocolo dos órgãos públicos responsáveis, pela manutenção da saúde da população brasileira. O desafio se iniciava no aspecto do ensino-aprendizagem. O distanciamento estava literalmente decretado em pleno ano letivo. Como lecionar? As orientações para aquele momento se apresentavam por meio da Comunicação Interna (CI) entre a mantenedora, Secretaria de Educação (SED) e as escolas.

Pois, estava se caracterizando o ensino híbrido, ou seja, uma modalidade diferente de educação. O cenário de aprendizagem permitia outras metodologias associadas ao uso de meios tecnológicos. Tratava-se de recursos na possibilidade de viabilizar a comunicação do professor para com a turma/alunos.

O objetivo é expor como a teoria das metodologias ativas no contexto educacional aconteceu em sua aplicabilidade através da linguagem midiática, na qual, o estudante procurou ser o protagonista de seu aprendi-

zado. A premissa do método do trabalho fundamenta-se na contribuição de nuances de forma descritiva. Pois, referem-se vivências que se tornaram experiências durante o contexto pandêmico que envolveu o corpo docente, os alunos e o Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone (CEEPHM).

2. Metodologias Ativas, o Protagonismo

A metodologia ativa surge do pensamento da Escola Nova de Jhon Dewey alicerçada no objetivo do aprender através da experiência do próprio educando. Ou seja, o discente tem oportunidade de ser o protagonista de sua busca pelo conhecimento.

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. (ALMEIDA, 2018, s. p.)

A ideia de que a educação é uma preparação para a vida não é mais a prerrogativa, mas sim, que ela caminha com a própria vida. Ou seja, o indivíduo enquanto ser em desenvolvimento passa a ser mais autônomo de sua aprendizagem por meio da experiência e da reflexão. Assim, o aprendiz obtém o impulsionamento para tomar mais consciência nas relações no sentido de construir, reconstruir seu conhecimento na

vivência dos métodos que vai adquirindo. (ALMEIDA, 2018)

Paulo Freire (1975, p. 90) nos chamava atenção para a transitividade do indivíduo:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, 1975, p. 90)

O homem vem no decorrer do tempo inquieto em suas indagações, não tem como a educação ficar estática em fase transitiva, pois, precisava evoluir. É fato que a educação está em constante mudança com o passar das décadas e Paulo Freire já enfatizava isso em seu discurso sobre a questão da democratização em aprendizagem.

No transcorrer do tempo, surgia nova proposta curricular (estado de Mato Grosso do Sul, 2004), por exemplo, voltada para a construção do cidadão transformado. O contexto trazia a ideia para que o aluno por meio do trabalho conjunto transformasse a sua prática social se colocando a serviço da sociedade.

[...] a natureza histórica das sociedades, seu desenvolvimento, seu ocaso e a tarefa humana de sua construção, para que, compreendendo a grandeza desse propósito, possam, também, alunos e professores da escola pública, neste momento, tomar nas mãos essa responsabilidade, que é a do cidadão: imprimir na história dos homens sua

própria marca, contribuindo para a construção de uma nova prática social, de caráter transformador. (ARGUELHO, 2004, p. 13)

O contexto trazia a ideia para que o aluno por meio do trabalho conjunto tentasse transformar a sua prática social se colocando a serviço da sociedade. Assim, deveria apresentar em um evento cultural as temáticas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na aquisição de linguagens, a iniciação científica e a produção de textos para toda a comunidade escolar e a familiar.

Avançado no tempo, a educação brasileira sempre passou/passa por diagnósticos na questão do processo de ensino e da aprendizagem no sentido de encontrar novas teorias pedagógicas. Hoje, há estudos que

As pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. (BACICH; MORAN, 2018, s. p.)

Consoante a teoria, a educação, objeto de pesquisa por estudiosos e especialistas afins, no sentido de observar/explicar/contribuir se houve avanço ou não, cujas metodologias em que foram aplicadas nas determinadas épocas e se tem alcançado seus objetivos; propõem métodos contemporâneos e considerados inovadores para atender os diferentes públicos da escola. Estamos nos referindo sobre:

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção

da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (MORAN, 2018, s. p.)

Percebe-se que vão acontecendo novas práticas metodológicas ou sendo reconstruídas para amparar pedagogicamente o complexo jeito de transferir conhecimentos ao indivíduo em formação. Logo,

Num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. (MORAN, 2018, s. p.)

Assim, as estratégias de ensino têm o intuito de proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem em que os mesmos possam pensar e interagir com o material proposto para o estudo. Segue, conforme as metodologias ativas, os principais movimentos de aprendizagem:

A aprendizagem se constrói num processo equilibrado entre três movimentos principais: a construção **individual** – em que cada aluno percorre seu caminho –; a **grupai** – em que aprendemos com os semelhantes, os pares e a **orientada**, em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista um professor. (MORAN, 2018, s. p.)

As metodologias ativas têm a intenção de aprimorar as habilidades de pensamento crítico, além de buscar a melhora dos índices de motivação dos estudantes e de diminuir as taxas de reprovação. O papel do professor /docente é de orientar e deixar o aluno ser protagonista.

3. Recursos Tecnológicos, Internet

Ao abordarmos os recursos tecnológicos implica em prolongar a discussão das metodologias ativas. Pois elas são nomeadas como inovadoras justamente pelo avanço dos meios tecnológicos, principalmente, com o advento da *internet* pelo mundo. As possibilidades se tornaram múltiplas, logo o currículo dos sujeitos envolvidos na educação se encontra em mudanças. Almeida arrola que:

Essa questão convida professores e profissionais da educação a pensar sobre a força catalítica dessas mudanças, suas potencialidades e ameaças para as práticas educativas, para o currículo e para as metodologias. Respondê-la demanda reconhecer o potencial informativo, instrutivo e formativo das plataformas disponíveis na internet para o intercâmbio de ideias, concepções, experiências e culturas, o desenvolvimento de produções colaborativas, a participação em projetos de cooperação, a aprendizagem, a organização de movimentos sociais locais ou globais, a criação e publicação de informações. (ALMEIDA, 2018, s. p.)

A consciência dos sujeitos da educação sendo os professores e toda a comunidade escolar acredita/reconhece nas múltiplas possibilidades tecnológicas como recursos para complementar e facilitar o ensino-aprendizagem de maneira mais rápida. Almeida acrescenta que:

[...] as abordagens educacionais centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas. Isso não significa a destruição da escola e da instituição educativa, mas a abertura de seus espaços e tempos em interconexão com a cultura digital. (ALMEIDA, 2018, s. p.)

Quando *internet* aconteceu nas escolas públicas, logo chegaram às máquinas. Tratava-se dos computadores, ferramentas essas, para serem utilizados como recursos para o ensino-aprendizagem. Mesmo sem metodologias específicas de imediato e diante da novidade atrativa; professores, alunos e a comunidade escolar, no decorrer do tempo, desenvolveram diversas atividades com o recurso tecnológico disponível.

Desde o final do século passado, com a introdução do uso dos computadores na escola, diversas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de identificar estratégias e consequências dessa utilização. (BACICH; MORAN, 2018, s. p.)

Os recursos digitais evoluíram e nesse aspecto ocorria a necessidade de aprofundar as metodologias para a educação pública. As atividades didáticas permitem a criatividade adequada para a construção do conhecimento e isso proporciona possibilidades para o desenvolvimento das habilidades e competências dos sujeitos no contexto do aprendizado concreto no sentido colaborativo. Rojo complementa que

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “fratrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”. Evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos remixes, nos *mashups*), por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos. (ROJO, 2012, p. 25)

O tema não se esgota, há uma literatura significativa de informações no aspecto da

cultura das mídias. Assim, a mediação tecnológica associada a metodologias ativas orienta os processos de ensino e aprendizagem, seja para o conceito ativo ou híbrido. A concretização de estratégias, abordagens e técnicas diferenciadas centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aquisição de conhecimento.

4. Distanciamento, as Experiências

A “reclusão” dos estudantes e professores no período pandêmico (2019-2021) trouxe desafios diários no andamento do período letivo das escolas públicas. Iremos compartilhar sutilmente e de forma breve, vivências durante a Pandemia da Covid-19. A experiência ocorreu na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, especificamente na escola Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone (CEEPHM).

A instituição tem uma edificação bem grande, considerada uma das maiores do estado, conseqüentemente, com um número significativo de alunos, mais de mil estudantes nos três períodos (matutino/vespertino/noturno) nas modalidades de ensino fundamental/médio e cursos técnicos.

De repente, com a pandemia oficialmente decretada na cidade, a mantenedora Secretaria de Educação (SED) por meio de Protocolo de Biossegurança, CI e outros documentos de orientação oficializam o fechamento de todas as escolas públicas. Nesse sentido, nós educadores nos vimos perdidos com o que iria acontecer e como proceder em relação aos alunos.

A crise sanitária provocada pela disseminação pandêmica de um vírus de fácil contágio, onde a eficiência médica foi posta à prova, é um ambiente de estudo capaz de apresentar como o Poder Público encarou o dilema e quais foram

as respostas dadas. A característica da transfronteiricidade do patógeno levou os poderes locais, regionais, nacionais e globais a engajarem uma campanha de prevenção e tratamento, não ficando Campo Grande, no Mato Grosso do Sul fora deste conjunto. (CAPIBARIBE; LIMA, 2021, p. 198)

As mídias entraram em ação, apesar de que o início foi mesmo uma tentativa às cegas de contactar com alunos. Houve a dispersão dos estudantes, no período sem aulas, devido ao contágio da Covid-19 ter aumentado e de forma acentuada. Com a situação mais controlada, as aulas voltaram com a modalidade à distância e a coordenação realizava a busca ativa dos estudantes.

Apenas, os gestores e a coordenação ficaram de maneira presencial na escola sob o Protocolo da Biossegurança para dar suporte aos professores e aos alunos por meio das mídias disponíveis (celular, telefone, *e-mail*), além do material impresso. Tínhamos o recurso do *WhatsApp*, depois com a permanência do distanciamento foi disponibilizada a plataforma *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Drive*, *YouTube* e até rede social, *Facebook*.

Todavia, o material de estudo para desenvolver as atividades foi disponibilizado, também, no impresso (cópias tiradas na escola). Porque boa parte de nossos alunos não tinha/tem *internet*. Já, aqueles que tinham a *internet*, a mesma não era/é de boa qualidade em seus aparelhos de celulares ou em suas casas, tampouco o próprio aparelho (uma minoria de alunos) não tinha. Outros usavam o aparelho de celular dos pais.

Ao perguntar aos professores sobre quais os impactos do ensino remoto para o processo educativo, todos concordaram que este período deixará um *deficit* na aprendizagem. Os problemas

principais envolvem a falta de conhecimento sobre as ferramentas utilizadas, o desinteresse dos alunos, a falta de acesso à Internet de boa qualidade, e ainda, as questões relacionadas a desigualdade social, em que alunos em estado de vulnerabilidade, na maioria das vezes, a refeição na escola era a principal do dia, assim como, a inexistência de Internet em suas residências. (KRAEMER; FORIGO; KRUL, 2020, s. p.)

As aulas eram planejadas para os alunos com metodologias ativas associadas aos recursos midiáticos que eles pudessem usar para leituras didáticas e paradidáticas, pesquisas e mais as atividades preparadas com conceitos de avaliações por meio remoto. A quantidade tanto de conteúdos como de atividades era controlada devido às dificuldades de entrega e recebimento. Assim, o discente se tornava protagonista do seu conhecimento.

Além, de todas as dificuldades de cunho pessoal e social para os alunos, associar a tecnologia à educação é desafiador para muitos professores devido à falta de conhecimento e de formação continuada para aprender sobre as TDIC. (KRAEMER; FORIGO; KRUL, 2020, s. p.)

Explicar/explanar conceitos teóricos/ conteúdos para uma turma de 35 alunos na média se tornavam um desafio grandioso para nós, professores. Usávamos o *Google Meet* com aulas preparadas em *slides*; outras não; e, mesmo assim, 10 alunos no máximo participavam e/ou tiravam as suas dúvidas, além de “plantão” de dúvidas com horário definido para as turmas pelo *WhatsApp*. Isto é, os docentes ficavam disponíveis *online* para atender os discentes. Às vezes, eles se perdiam na questão do horário de suas aulas. Muitas vezes queriam ser atendidos a qualquer horário e de forma individual/virtual.

Professores mesmo em suas residências trabalhavam dobrados para cumprir prazos, orientações da gestão, coordenação e atender aos estudantes. Além de corrigir atividades em quatro modalidades: impresso, *online* (plataforma do *Google*, pelo *WhatsApp* e pelo *e-mail*). Os conselhos de classe eram realizados pelo *Google Meet*, um sucesso, porque todos os professores, coordenações e gestores estavam presentes *online*.

5. Considerações Finais

O presente texto não pretendia enumerar propostas de metodologias ativas do contexto teórico, mas descrever as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que foram utilizadas a métodos, na prática da aprendizagem ativa e da aprendizagem híbrida cujo objetivo era facilitar para os estudantes, principalmente, durante o ápice da pandemia da Covid-19.

Os estudantes eram “convidados nas entrelinhas” a ser tornarem protagonistas para a construção de seus próprios conhecimentos ou pelo menos que pudessem aprender o mínimo possível. O Modelo das Atividades Pedagógicas Complementares (APC) foi criado/sugerido pelo gestor/coordenação pedagógica sob orientação da SED como instrumento de ensino, onde os professores planejavam e preparavam suas aulas com orientações, informações e recursos tecnológicos para suas turmas.

Afirmar que foi um sucesso o ensino-aprendizagem seria no mínimo “inocente” de nossa parte. A pandemia na realidade era o que “protagonizava” a circunstância do ensino das escolas públicas. Estávamos lindamos com muitas incertezas e com variáveis de suma importância. A vida era/é o bem maior a ser preservado.

Tentamos todas as possibilidades possíveis para aquele momento proporcionar

aos nossos alunos conhecimentos mais resumidos. Estudantes que se esforçaram, mesmo diante do contexto pandêmico, tiveram êxito. Não podemos generalizar que foi um total fracasso, particularmente em nossa escola. As metodologias ativas com as TDIC com modelos flexíveis e híbridos trazem contribuições importantes para visar soluções para os aprendizes atuais. (MORAN, 2018, s. p.)

Portanto, registramos uma ressalva que, ainda há nas escolas públicas com a *internet* (nem todas) de pouca qualidade; também, há muito material sucateado, no caso dos computadores, tanto para o uso do aluno quanto do professor. Hoje, na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) temos componente curricular: Plano de Recomposição da aprendizagem (PRA) na perspectiva de recuperar conteúdos defasados ou que não foram apreendidos.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso e-PUB, 2018.

CAPIBARIBE, Gustavo Ribeiro; LIMA, Antônio Henrique Maia. Políticas Públicas (D)e Saúde em Campo Grande-MS no contexto da Pandemia de Covid-19: aproximações e distanciamentos com desejos e expectativas da população. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v. 28, ed. 55, p. 187-208, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/844/520>. Acesso em: 4 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

KRAEMER, Salete A.; FORIGO, Franciele Meinerz; KRUL, Alexandre José. Processos de

ensino e de aprendizagem nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental em período pandêmico. *Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)*, [s. l.], ed. 1, 25 e 26 de novembro 2020. DOI ISSN 2965-002X. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18780/17523>. Acesso em: 5 jan. 2023.

REFERENCIAL Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: *Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo(org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Sentidos Polissêmicos: uma perspectiva semântico-enunciativa da palavra guerra

Rodrigues de Souza Bortolozzo¹
Lucas Augusto Souza Pinto Alvares²
Taisir Mahmudo Karim³

Resumo:

A palavra guerra acompanha a história por séculos no devir social e político das relações internacionais, significando de modo negativo a conduta humana e dos Estados na defesa de seus interesses e desejos. No entanto, ao ser considerada enunciativamente, a palavra passa a produzir sentidos diversos daqueles habitualmente já conhecidos como puro ato de violência e agressão trazendo à tona a característica polissêmica do termo e o movimento dos sentidos no e pelo acontecimento de linguagem, que toma como fator preponderante para a produção dos sentidos a história como memorável. Para tanto, nos valeremos da teoria da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002), que considera os sentidos constituídos sócio-historicamente na relação entre a língua, história e o sujeito que enuncia, como meio para observar os sentidos polissêmicos da palavra guerra funcionando em textos que compreendem a áreas das ciências políticas, sociologia e relações internacionais, e, por outro lado, o *slogan* de um anúncio publicitário.

Palavras-chave:

Guerra. Acontecimento. Sentidos.

1) Doutor pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: rodriguesbortolozzo@hotmail.com.

2) Doutor pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: laspa85@gmail.com.

3) Professor adjunto nível VIII da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística/UNEMAT, membro do Centro de Estudos e Pesquisa em Linguagem - CEPTEL. Coordena o projeto de pesquisa Significar Mato Grosso. E-mail: taisir@unemat.br.

Abstract:

The word war follows up history over the years in the social and political development of international relations, with negatively meaning human and State conduct in defense of their interests and desires. However, when the word is enunciatively considered, it starts to produce meanings different from those usually known as pure act of violence and aggression, bringing up the polysemic characteristic of the term and the movement of the senses in and through the language event that it takes as a preponderant factor for the production of the senses the story as memorable. For that, we will use the theory of the Semantics of the Event (GUIMARÃES, 2002) that considers the meanings constituted socio-historically in the relationship between language, history and the subject that enunciates, as a way to observe the polysemic meanings of the word war operating in texts comprising areas of political science, sociology and international relations, and, beside that, the slogan of commercial advertisement.

Keywords:

War. Event. Senses.

1. Iniciando as discussões

Por séculos a fio a guerra esteve presente na vida humana como manifestação de violência e agressividade significando mortes de milhares de pessoas e conquistas nas relações entre Estados soberanos. A guerra enquanto manifestação social pode ser justificada como a reação do homem na busca da defesa de seus interesses, de suas ideologias e da sua própria vida. Ela caminha lado a lado com a história da evolução humana. Os conflitos pela hegemonia de Estado, por ocupação de territórios, e principalmente pela sobrevivência sempre existiram.

O homem, por muito tempo, viveu sob a forma da Lei de Talião⁴, “olho por olho, dente por dente”, a vingança fazia-se presente na vida dos homens punindo o mal com o mal, a morte com a morte. Nas palavras de John Keegan (2006):

A guerra é quase tão antiga quanto o próprio homem e atinge os lugares mais secretos do coração humano, lugares em que o ego dissolve os propósitos racionais, onde reina o orgulho, onde a emoção é suprema, onde o instinto é rei. (KEEGAN, 2006, p. 18).

As guerras impuseram, ao longo da história, vitórias e derrotas significando avanços para uma revolução tecnológica, bem como o sem limite caminho para as atrocidades humanas. Esses conflitos quase sempre resultaram em transformações cataclísmicas que, de tempos em tempos, levou a um reordenamento das relações entre os povos, as formas do comércio e os direitos do próprio homem. Essas condições postas nos fazem acreditar que a paz entre os po-

vos não é perpétua e sim, apenas um período sem guerras (WIGHT, 2002).

Interessante notar que as guerras estão marcadas na história pelos nomes que as significam nos diversos períodos que organizam a trama histórica do homem no globo, como por exemplo, Guerra do Peloponeso, Guerras Púnicas, Guerra dos Trinta Anos, e mais recentes, como a Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, Guerra do Vietnã, Guerra Fria, Guerra do Golfo, entre outros. Pode-se observar que a guerra se fez presente na configuração dos espaços geográficos, políticos e econômicos do mundo nas relações entre civilizações e Estados modernos.

Dito isso, o objetivo neste texto é o de considerar a produção dos sentidos da palavra guerra no presente do acontecimento enunciativo em textos nos quais a palavra funciona. Para tanto, valer-nos-emos da teoria da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002/2018) que considera os sentidos constituídos sócio-historicamente na relação entre a língua, história e o sujeito que enuncia. Para tanto, ao assumirmos este lugar teórico, a apresentação de alguns aspectos acerca dos dispositivos de análise é necessária. Em primeiro lugar, uma breve definição daquilo que Guimarães (idem) considera como acontecimento dá-se de pronto com grande importância. O acontecimento é caracterizado como algo que se constitui enquanto uma diferença em sua própria ordem. Ou seja, o acontecimento não se produz como se fosse um fato dado no tempo, ele temporaliza e exatamente por isso que se constitui enquanto diferença em sua própria ordem. Ainda, ao temporalizar, o acontecimento instala uma temporalidade própria, e, essa temporalidade não se res-

4) Esta Lei significa o princípio de igualdade entre o crime e a punição. “Se alguém furar o olho de um homem livre, nós lhe furaremos um olho; se alguém arrancar um dente de um homem livre, nós lhe arrancaremos um dente” (Duarte, Melina. A lei de talião e o princípio de igualdade entre crime e punição na *Filosofia* do direito de Hegel).

tringe a um esquema no qual toma o presente como forma axial do tempo e promove sempre uma estabilidade crônica de Passado – Presente – Futuro, isto é, a temporalidade⁵ institui um presente do acontecimento que recorta um passado como memorável e abre uma futuridade.

Dito isso, serão tomados como um dos modos de descrição e observação dos sentidos um dispositivo definido como DSD (Domínio Semântico de Determinação), que possibilita representar, no enunciado, o sentido das palavras. Nessa direção, a determinação não é algo que funciona na relação entre “determinante e determinado”, mas sim, por uma relação de predicação, uma relação construída enunciativamente. Nesse sentido, “[...] a determinação é a relação fundamental para o sentido das expressões linguísticas” (GUIMARÃES, 2007, p. 79). Ainda, no sentido da definição de DSD o autor diz que:

Deste modo, então, dizer qual é o sentido de uma palavra é poder estabelecer seu DSD. E isto só pode ser feito a partir do funcionamento da palavra nos textos em que aparece. Outra coisa importante, um DSD é construído pela análise das relações de uma palavra com as outras que a determinam em textos em que funciona. Deste modo podemos dizer o que significa uma palavra num certo texto, num conjunto de textos relacionados por algum critério que os reúna [...]. (GUIMARÃES, 2007, p. 80).

Assim, o DSD possibilita observar o que uma palavra significa em seu funcionamento

e em sua relação com outras palavras que a determinam num texto. É este um procedimento que visa verificar relações determinativas e predicativas.

Há ainda que se considerar outro aspecto decisivo que será utilizado neste trabalho que se faz a partir de reformulações parafrásticas. Este é um modo de descrição do sentido do enunciado a partir de um procedimento de reelaboração do enunciado que permite observar o funcionamento de uma palavra e/ou expressão e a construção dos sentidos no acontecimento. É um jogo que visa considerar a dinâmica das relações dos elementos no acontecimento enunciativo a partir da reelaboração e descrição dos sentidos.

Por último, devemos tratar dos modos de relação⁶ que se dão no interior dos enunciados analisados. Estes modos de relação podem ser por articulação que se constitui enquanto um “[...] modo de relação enunciativa que dá sentido às contiguidades linguísticas [...]” (GUIMARÃES, 2018, p. 80), ou seja, um modo de relação que tem seu funcionamento na organização dos enunciados. Estas relações se dão em três modos diferentes: dependência, coordenação e incidência. O outro modo de relação que pode se dar é o de reescrituração. Este é um modo de relação que funciona numa direção pela qual uma palavra ou uma expressão rediz algo que já foi dito na e pela enunciação. É um redizer pelo qual “O elemento que reescritura atribui (predica) sentido ao reescriturado” (Idem, p. 85), e, uma característica decisiva é que estas relações não são segmentais ou por contiguidade

5) Para Guimarães (2002), “A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores” (Idem, p. 17). Ou seja, com isso o autor explica que, diferente de outros pensadores, não é o sujeito que temporaliza e instala o presente ao dizer “Eu”, mas, o próprio acontecimento. Desse modo, o passado não é uma lembrança e sim, uma rememoração de enunciações, enunciados passados inscritos na história. Por outro lado, a futuridade é o lugar do interpretável, o lugar da possibilidade de novos enunciados, novos acontecimentos.

6) Quanto a estes modos de relação por articulação e reescrituração ver mais em Guimarães (2018).

como ocorre nos modos de relação por articulação.

Por outro lado, serão reiterados dois tipos de texto como recortes nos quais verificaremos o funcionamento polissêmico da palavra guerra e o movimento do relevo de sentidos que a palavra apresenta ao se dar no presente do acontecimento. Contudo, tomaremos dois tipos de materiais distintos entre si, não enquanto unidade de análise, e sim, enquanto objetivo de produção, como corpus para nossa investigação.

Serão usados como recortes para um primeiro momento das análises sobre a determinação do termo guerra textos procedentes da ciência política, sociologia e das relações internacionais como modo de compreendermos melhor o termo em questão na relação entre Estados num sistema internacional. Em um segundo momento, tomaremos como recorte para análises o *slogan* de uma empresa nacional de suplementos rodoviários que tem como nome de sua marca registrada o termo guerra.

2. Observando os enunciados

Vejamos então um primeiro recorte onde apresentaremos os dizeres de Aron (2002):

R1

“[...] a guerra é uma expressão da agressividade humana, mas não é necessária, embora tenha ocorrido constantemente desde que as sociedades se organizaram e se armaram” (p. 22);

“A guerra é um jogo” (p. 71);

“[...] a guerra é um ato político” (*idem*).

O que se observa nestes três enunciados nos quais a palavra guerra funciona é

que ela se apresenta predicada por algo que a determina semanticamente como alguma coisa. No primeiro enunciado é possível verificar que a guerra é determinada por ser uma expressão da agressividade humana. Ou seja, nessa direção a guerra é a agressividade do ser humano que ocorre de modo constante a partir do momento que as sociedades se organizaram e armaram. Ao tomarmos o segundo enunciado, observa-se que a guerra é um jogo e, nessa direção, é um jogo que se coloca em relação pelo procedimento de reescrituração com ato político no terceiro enunciado, verifica-se, então, que a guerra é um jogo que é um ato político. Se construirmos um DSD de **R1** temos que:

DSD 1

Expressão da agressividade humana
⊥
Guerra
⊥
Jogo | ato político

Onde se lê: guerra é determinado por expressão da agressividade humana e também determinado por jogo que é determinado por ato político.

Ao se considerar a descrição metodológica do DSD1 é possível observar que os sentidos do termo guerra são constituídos como um ato político que expressa a agressividade do ser humano. Nessa direção, a guerra é um ato político de agressão. Isso pode ser verificado ao tomarmos as seguintes paráfrases:

(1) A guerra é um jogo, mas não é necessário, embora este jogo tenha ocorrido constantemente desde que as sociedades se organizaram e se armaram;

E:

(1') A guerra é um ato político, mas não é necessário, embora este ato político tenha ocorrido constantemente desde que as sociedades se organizaram e se armaram.

Embora tomemos estas paráfrases para apresentar que os sentidos do termo guerra são determinados por jogo e pela expressão ato político, por outro lado, uma terceira paráfrase é suficiente para apresentar o sentido de guerra determinado como expressão da agressividade humana:

(1^o) A guerra é um jogo e um ato político e, também, é a expressão da agressividade humana.

Observa-se por este jogo de paráfrases que os sentidos de guerra são constituídos nesta relação de determinação semântica que ocorre pelas relações que articulam guerra aos elementos predadores em **R1**.

Passando agora para o segundo recorte selecionado temos nos dizeres de Bull (2002) que:

R2

“A guerra é a violência organizada promovida pelas unidades políticas entre si. A violência só é guerra quando exercida em nome de uma unidade política” (p. 211).

Considerando o enunciado que compõe **R2** é possível verificar que há uma diferença com a determinação semântica do termo como observado em **R1**. Enquanto que no primeiro recorte a palavra guerra é determinada por ser um ato político que expressa a agressividade humana, em **R2** vê-se que guerra é determinada sinonimicamente por violência organizada por unidades políticas, ou seja, por Estados soberanos. Nessa direção, o DSD neste caso se constitui da seguinte maneira:

DSD 2

Guerra — *Violência organizada*

Onde se lê: guerra está em uma relação sinonímica com violência organizada.

Esta relação sinonímica apresentada entre guerra e violência organizada é possível de ser verificada ao tomarmos como elemento descritor do sentido o jogo parafrástico:

(2) A guerra é a violência organizada e é promovida pelas unidades políticas entre si;

(2^o) a violência organizada e promovida pelas unidades políticas entre si é a guerra.

Por outro lado, verifica-se a impossibilidade de violência ser guerra fora de uma promoção entre unidades políticas entre si. Há, neste caso, a sustentação do argumento na direção conclusiva de que a violência não é guerra quando não praticada no interior de uma relação entre unidades políticas. O articulador argumentativo que sustenta a direção conclusiva se dá pelo funcionamento do elemento quando em à violência só é guerra **quando** exercida... excluindo qualquer outra possibilidade de enunciados do tipo: a guerra **pode ser** violência quando exercida em nome de uma unidade política. O que ocorre neste caso é que o elemento articulador quando em à violência só é guerra quando..., condiciona a violência a um certo tipo específico, guerra, quando, e somente quando, exercida em nome de uma unidade política. Quando não exercida em nome de uma unidade política à violência não é guerra podendo ser uma ação ou comportamento de qualquer outro tipo. Ou seja, a guerra é sempre a violência, mas, a violência não é sempre guerra. Ao observarmos a paráfrase seguinte poderemos considerar melhor o que estamos dizendo:

(2^o) A guerra é a violência organizada promovida por unidades políticas entre si. (Mas) a violência só é guerra quando exercida em nome de uma unidade política.

Nessa direção, o argumento direciona os sentidos do termo guerra à uma conclusão de que a guerra enquanto violência

organizada só se dá quando promovida por unidades políticas entre si, ou seja, a guerra enquanto violência só ocorre quando organizada por Estados soberanos entre si. Por outro lado, argumenta na direção de uma condição à violência em relação à guerra. Isso pode ser verificado ao fazermos as seguintes paráfrases:

(2''') A violência só é guerra quando exercida por Estados soberanos entre si;

Ou:

(2''''') Quando exercida por Estados soberanos entre si, a guerra é violência.

Verifiquemos agora um terceiro recorte selecionado como modo de observar a determinação dos sentidos do termo guerra. Tal definição parte daquele que é considerado, por muitos, um dos maiores pensadores e teóricos da guerra do período moderno, Carl Von Clausewitz (2003) que diz:

R3

“A guerra é, pois, um ato de violência destinado a forçar o adversário a submeter-se à nossa vontade” (Idem, p. 7);

E:

“Ora, a guerra não é a ação de uma força viva sobre uma massa inerte, mas, como a não resistência absoluta seria à negação da guerra, ela é sempre a colisão de duas forças vivas (...)” (Idem, p. 11). (Grifo nosso).

Pois bem, estes dois enunciados que compõem **R3** nos apresentam alguns movimentos interessantes no relevo de sentidos do termo guerra. Em um primeiro momento temos no primeiro enunciado do recorte que a guerra é um ato de violência e que este ato de violência tem um objetivo que é o de forçar o adversário a se submeter à nossa vontade. Como observado em **R2**, a

guerra é predicada pelo uso da violência, enquanto em **R2** a guerra é violência exercida somente nas relações entre unidades políticas entre si, em **R3** a guerra é um ato de violência, uma ação que tem um objetivo específico independente de se dar entre unidades políticas ou não. Nessa direção a guerra não se constitui apenas como um ato de violência, mas, um ato de violência justificado por um objetivo específico, ou seja, forçar o adversário a submeter-se à nossa vontade é argumento para a guerra como um ato de violência. O fato de submeter o adversário à nossa vontade sustenta o sentido de guerra na direção de um ato de violência.

Já no segundo enunciado de **R3** nota-se que Clausewitz (idem) inicia dizendo o que a guerra não é para, em seguida, apresentar que a guerra é a colisão de duas forças vivas. Isso se apresenta no texto do enunciado pelo procedimento de reescritura por anáfora onde o termo guerra é retomado pelo pronome ela em: “ela é sempre a colisão de duas forças vivas”. Nesse sentido, a guerra é sempre uma colisão das ações de duas forças vivas e nunca a ação de uma única força viva sobre uma massa inerte. Nesse caso, entende-se que a guerra só se dá entre dois ou mais elementos que exercem um ato de violência, um que ataca e outro que resiste. Como o autor apresenta, sem resistência de um lado a guerra é negada. No caso, então, de **R3** o termo guerra é determinado do seguinte modo:

DSD 3

Ato de violência | Guerra — colisão de duas forças vivas

Não resistência absoluta

Onde se lê: guerra é determinada por ato de violência e está em relação sinonímica com colisão de duas forças vivas e em relação antonímica com não resistência absoluta.

Assim, tem-se que o sentido de guerra é determinado como um ato de violência que tem um objetivo específico que é o de submeter o adversário às nossas vontades. Por outro lado, a colisão entre duas forças vivas é um ato de violência, ou seja, a colisão entre duas forças vivas é guerra. Podemos verificar estas relações nas seguintes paráfrases:

(3) Um ato de violência destinado a forçar o adversário a se submeter à nossa vontade é, pois, a guerra;

E:

(3¹) Ora, a guerra não é a ação de uma força viva sobre uma massa inerte, mas, como a não resistência absoluta seria a negação da guerra, a guerra é sempre a colisão de duas forças vivas;

Ou:

(3²) A colisão entre duas forças vivas é sempre a guerra;

(3³) A colisão entre duas forças vivas é sempre um ato de violência;

(3⁴) A não resistência absoluta é a negação da guerra.

As paráfrases apresentadas são suficientes para se verificar que o sentido de guerra é sustentado pelo argumento de que ela (a guerra) é sempre um ato de violência na colisão de duas forças vivas, e que, nunca será a ação única de uma força viva sobre uma massa inerte, ou seja, sobre uma força sem resistência. Nesse sentido, a guerra será sempre um ato de violência bilateral e nunca unilateral.

O que se pode verificar nos três recortes apresentados e seus respectivos DSDs e paráfrases que elaboramos como modo de descrição dos sentidos, é que o termo guer-

ra quando abordado a partir do lugar social de dizer da ciência política, da sociologia ou da história/filosofia, é determinado semanticamente por um sentido de violência ou ato de violência que se dá na relação entre unidades políticas e/ou duas forças vivas. Ou seja, podemos determinar, então, que o sentido de guerra se construa a partir de sua determinação como sendo a expressão da agressividade humana por um ato de violência sempre nas relações entre dois ou mais Estados soberanos, dois ou mais países.

Vejamos, no entanto, outro aspecto teórico decisivo para a consideração dos sentidos nos enunciados apresentados nos recortes **R1**, **R2** e **R3**, que é a configuração da cena enunciativa. Ao procedermos com a descrição da configuração da cena enunciativa nos recortes estaremos, assim, apresentando as divisões dos lugares de dizer que se caracterizam como uma divisão política daqueles que dizem e daqueles para quem se diz. De acordo com Guimarães (2018), a cena enunciativa é “[...] produzida pelo agenciamento político da enunciação. Em outras palavras, o falante é agenciado politicamente e assim constitui a cena enunciativa [...]”. Ou seja, o falante é agenciado em figuras enunciativas pelo acontecimento de enunciação.

Ao se observar **R1** verifica-se que há um Locutor (L) que diz para um Locutário (LT) numa relação de locução posta em funcionamento por um eu responsável pelo dizer e que diz a um tu seu correlato direto. Desse modo, o Locutor que diz a um Locutário é predicado por um lugar social de dizer sendo agenciado enquanto um alocutor-x. em **R1** temos um alocutor-sociólogo que diz do lugar das ciências humanas e sociais e que apresenta os dizeres de um Enunciador que diz de um lugar fora da história. Este enunciador que tem seus dizeres apresentados por um alocutor-sociólogo constitui-se na configuração da cena enunciativa como um Enunciador universal, ou seja, um Enuncia-

dor cujos dizeres têm valor de verdade universal por dizer do lugar da ciência. É possível notar que certas marcas colocam este alocutor-x no lugar social de dizer de sociólogo. O alocutor-sociólogo ao definir a guerra como uma expressão da agressividade humana apresenta certas marcas do comportamento humano em um espaço de ações específico, no espaço das relações políticas.

Há, neste caso, ainda, uma relação de articulação por incidência em que ao se dizer, mas não é necessária, este enunciado sustenta um comentário ao que é dito pelo Eun. Ou seja, desse modo, mas não é necessária é uma avaliação sobre aquilo que é dito e se constitui como uma alusão do Enunciador universal aos dizeres do alocutor-sociólogo. E, nesse sentido, “O elemento que incide, ao se articular no enunciado, apresenta uma enunciação que comenta a si mesma, ou seja, uma enunciação que fala da enunciação do enunciado que se enuncia” (GUIMARÃES, 2018, p. 83). Desse modo, o alocutor-x apresenta os dizeres do Eun como quem diz que “a guerra é a expressão da agressividade humana” e, “embora tenha ocorrido constantemente desde que as sociedades se organizaram e se armaram”, no entanto, o Eun alude os dizeres do al-x ao dizer, “mas ela não é necessária”. Assim, o Eun argumenta que a guerra expressa a agressividade humana e que ela tenha ocorrido constantemente desde que as sociedades se organizaram e se armaram, por outro lado, o al-x afirma que mesmo que seja a expressão da agressividade do ser humano e mesmo que tenha ocorrido desde que as sociedades se organizaram e se armaram, ela, a guerra, não é necessária.

De tal modo, observa-se o conflito instalado no centro do dizer pelo agenciamento enunciativo dos lugares de dizer e dos lugares sociais de dizer pelos quais a guerra significa, por um lado a expressão da agres-

sividade humana é uma constante nas sociedades desde que estas se organizaram e se armaram, por outro lado, a guerra significa como não sendo necessária ao ser humano e às sociedades. Podemos pensar, então, numa paráfrase do tipo:

(x') a guerra é a expressão da agressividade humana, mesmo não sendo necessária, a guerra tem ocorrido constantemente desde que as sociedades se organizaram e se armaram.

Entretanto, verifica-se que o que determina semanticamente guerra em **R1** é o fato de ela ser a expressão da agressividade humana, por um lado, e por outro, o alocutor-sociólogo ao avaliar, comentar o enunciado anterior determina a guerra como não necessária ao assumir um lugar social de dizer aludido pelo Enunciador-universal o que não muda o relevo de sentidos de guerra como a expressão da agressividade humana. Vejamos as seguintes paráfrases:

(x'') (Mesmo) não sendo necessária, a guerra é a expressão da agressividade humana;

(x''') (Mesmo) sendo a expressão da agressividade humana, a guerra não é necessária;

(x''''') A guerra é a expressão da agressividade humana, mas ela, a guerra, não é necessária.

Observa-se que a não necessidade da guerra não exclui o fato de guerra ser a expressão da agressividade humana. No entanto, guerra só é expressão da agressividade humana determinada, ainda, por ser um jogo e um ato político e está em uma relação de articulação por coordenação com o fato de a guerra ter ocorrido desde que as sociedades se organizaram e se armaram. Ou seja, o enunciado embora tenha ocorrido desde que as sociedades se organizaram e se armaram argumenta na direção de que a guerra é a expressão da agressividade hu-

mana, é um jogo e um ato político das sociedades organizadas e armadas, e, por isso, guerra não significa qualquer expressão de agressividade humana. Uma pessoa que apresenta comportamento agressivo na rua, em casa ou em um estabelecimento qualquer, não é um ser humano que expressa a guerra por seu comportamento.

Ao observamos **R2** verifica-se que há também um Locutor (L) que diz a um Locutário (LT) que se estabelece nessa relação como um correlato direto de L. No entanto, o Locutor é agenciado no acontecimento em um lugar social de dizer que é o de alocutor-cientista político. Já o alocutor-cientista político apresenta os dizeres de um Enunciador Universal que diz do lugar da ciência, das ciências políticas e humanas. No entanto, vejam que ao enunciar que “A guerra é a violência organizada promovida pelas unidades políticas entre si”, esta é uma definição válida a todos a partir da ciência que diz isso. Por outro lado, encontramos em **R2** um segundo enunciado no qual se diz que a violência só é guerra quando..., nesse caso o Eun alude os dizeres do al-cientista político que condiciona à violência como guerra em um caso específico numa relação de articulação (?) e que estabelece a violência como sendo guerra por um operador argumentativo (quando) que direciona os sentidos no enunciado. Tal relação de condição pode ser verificada pela paráfrase:

(x) A guerra é a violência organizada promovida por unidades políticas entre si. (Mas) a violência só é guerra se exercida em nome de uma unidade política.

Verifica-se, então, que o alocutor-cientista político argumenta na direção de que a violência só se constitui enquanto guerra quando exercida em nome de unidades políticas, ou seja, em nome de Estados soberanos. Quando, por outro lado, a violência é exercida fora dessa relação não se constitui enquanto guerra. Pode-se, portanto,

(x') (Mas) a violência só é guerra quando (se) exercida em nome de uma unidade política.

O que comenta e avalia os dizeres do Eun que diz que “A guerra é a violência organizada promovida pelas unidades políticas entre si”. Ou seja, os dizeres do al-x comenta e avalia os dizeres do Eun.

Em **R3** observa-se o funcionamento dos dizeres de um Locutor que instala na relação de alocação um correlato direto que é um Locutário. Ou seja, há a presença de um eu que diz para um tu. Este eu que se apresenta como o responsável por aquilo que diz é predicado por um outro eu agenciado na cena enunciativa configurada no acontecimento como um eu que diz de um lugar social de dizer, ou seja, um alocutor-x. este alocutor-x ocupa o lugar social de alocutor-historiador/filósofo que diz do lugar da ciência. Este alocutor-historiador/filósofo apresenta, assim, os dizeres de um Enunciador Universal, tendo este, seus dizeres caracterizados como dizeres que representam uma verdade universal, válida para todos. E nessa direção constitui-se como verdade universal que a guerra é, pois, um ato de violência. Constitui-se, também, como verdade que a guerra é sempre a colisão de duas forças vivas. Desse modo o alocutor-x ao apresentar os dizeres do Enunciador Universal ele se mostra “[...] como quem faz conhecer um dizer de outro lugar, coexistente ao seu próprio dizer” (GUIMARÃES, 2018, p. 68), e, desse modo, produz uma sustentação específica para aquilo que diz. Assim, ao apresentar os dizeres do Enunciador Universal como dizeres que se constituem como uma verdade universal válida para todos, o alocutor-historiador/filósofo argumenta para a direção de que a guerra é um ato de violência e que este ato de violência se dá sempre numa colisão entre duas forças vivas.

O Eun sustenta conclusivamente, desse modo, que:

Eun - Ora, a guerra não é a ação de uma força viva sobre uma massa inerte, portanto, a guerra é sempre a colisão de duas forças vivas.

Desse modo, há um Enunciador Universal que alude aos dizeres de um Enunciador Genérico. Essa alusão aos dizeres de um al-x pelo Eun se dá pela relação de articulação por incidência, pois, há um elemento externo ao enunciado em si que funciona como um comentário ao que é dito, ou seja, o dizer de um outro Enunciador que comenta aquilo que é dito pelo Eun. No caso em questão esta relação ocorre pelo funcionamento do articulador, mas que expressa um comentário do al-x nos dizeres do Eun em:al-historiador/filósofo – mas a não resistência absoluta seria a negação da guerra se dá como uma avaliação àquilo que o Eun afirma como verdade universal para todos.

Isso nos permite observar que se pode dizer que a guerra é um ato de violência que tem como objetivo levar o adversário a se submeter às nossas vontades e que, a guerra é sempre a colisão de duas forças vivas, a argumentação direciona os sentidos de guerra como sendo um ato de violência e se dá sempre entre duas forças vivas, e não de modo unilateral. Neste caso, a “[...] sustentação da relação de argumentação se faz a partir do lugar social [...]”, ou seja, a relação de argumentação se faz a partir do lugar social de historiador/filósofo o que direciona e sustenta os sentidos do termo guerra para um lugar específico, para o lugar de um ato de violência sempre entre duas forças vivas.

Pudemos verificar nas análises realizadas dos três recortes selecionados para esta primeira etapa do artigo que guerra tem seus sentidos construídos sócio historicamente a partir dos acontecimentos enunciativos nos quais funciona. Vimos, também, que os sentidos do termo se dão a partir das relações de pregação e de reescritura que acabam por determinar seu

modo de significar nos enunciados. De modo fundamental, os lugares constituídos social e historicamente de dizer nos apresentam aspectos argumentativos centrais para a observação dos sentidos construídos enunciativamente pela palavra em questão. No entanto, observaremos a seguir um outro espaço de funcionamento da palavra guerra fora do lugar das ciências humanas e políticas, num texto específico e particular, um texto publicitário. Passemos então à consideração do termo guerra funcionando em um texto de publicidade muito comum nas estradas brasileiras.

3. Guerra e Paz: uma estranheza sinonímica

Como dissemos acima, buscamos verificar a constituição dos sentidos do termo guerra em dois recortes distintos como modo de observar a construção de sentidos polissêmicos desta palavra. Como visto em **R1** o termo guerra constitui sentidos nocivos à humanidade em diversos aspectos ao ser determinada como um instrumento de política nacional ao ser tomada como um recurso para a solução de controvérsias internacionais. Vejamos, então, como se constituem os sentidos de guerra ao funcionar no slogan de uma empresa de suplementos rodoviários.

R4



Fonte: Bortolozzo (2020)

De pronto este enunciado já apresenta um aspecto que marca a diferença do termo como o vimos em **R1** e como se apresenta funcionando no acontecimento enunciativo de **R4**. Ao se observar o

enunciado pode-se pensar na seguinte paráfrase:

(5') Paz na estrada é Guerra.

Verificando esta inversão do enunciado vê-se que não se constitui como um prejuízo semântico ao sentido do termo guerra e a paráfrase constitui-se como suficiente para que possamos proceder com uma segunda paráfrase:

(5'') Na estrada, Guerra é Paz.

É possível observar que tanto em (5') quanto em (5'') o sentido de guerra está numa relação com paz e que esta relação não se constitui como uma relação antonímica. No entanto, verifiquemos outra paráfrase:

(5''') Guerra na Estrada é Paz.

É possível observar nas três paráfrases construídas como modo de descrição dos sentidos do termo guerra que, a relação entre guerra e paz está numa relação de articulação por coordenação em que o elemento é argumenta que para se ter paz na estrada deve-se utilizar Guerra. Há, neste caso um alocutor-publicitário que diz para um alocutário-caminhoneiro que usar as lonas ou os produtos Guerra é certeza de tranquilidade na estrada. Por outro lado, esse alocutor-publicitário apresenta os dizeres de um Enunciador-coletivo, que diz por um grupo (no caso diz pelo grupo empresarial Guerra) que Guerra é Paz na Estrada.

A circulação de sentidos se dá num acontecimento enunciativo de publicidade no qual se verificarmos um DSD do termo guerra funcionando neste enunciado temos:

DSD 4

Guerra — Paz

Onde se lê: guerra está em uma relação sinonímica com paz

Observa-se ainda que há uma relação de articulação entre Paz e na Estrada o que exclui qualquer outra possibilidade de Guerra ser paz em outro lugar. Não se pode dizer, por exemplo, que Guerra é paz no futebol, ou que Guerra é paz no trânsito. Os sentidos nestes casos seriam contraditórios e levariam as análises para outro lugar. E qual o motivo de isso ocorrer? A não ser que Guerra fosse uma empresa que produzisse artigos esportivos para futebol ou artigos automobilísticos para carros de passeio, então as análises dar-se-iam numa direção parecida com as do enunciado Guerra é Paz na Estrada. Em primeiro lugar, isso ocorre por que o termo Guerra neste enunciado não funciona como um instrumento de política nacional ou como um recurso para a solução de controvérsias internacionais. O termo Guerra ao funcionar no enunciado Guerra é Paz na Estrada recorta como memorável enunciados que constituem a nomeação de Ângelo Francisco Guerra que significa Ângelo Francisco como pertencente, ou membro, da família Guerra. Ou seja, a palavra Guerra funciona como um sobrenome de uma pessoa e como o nome de uma marca de produtos de suplementos rodoviários. Neste caso, o termo Guerra recorta como memorável específico em seu funcionamento lugares estabelecidos histórica e socialmente na legislação brasileira que exige, para a abertura de uma empresa, um nome jurídico e um nome fantasia.

Sendo um nome próprio de uma empresa há a possibilidade de se dizer que Guerra é Paz sem que isso constitua um paradoxo. Isso pode ser verificado na seguinte paráfrase:

(5''''') O caminhoneiro que usa Guerra tem Paz na Estrada;

Ou

(5''''''') Quem usa a marca Guerra tem Paz na Estrada.

Neste sentido, pode-se afirmar que a Guerra leva à paz, à tranquilidade e ao bem-estar para quem dirige caminhões carregados de mercadorias pelas estradas brasileiras que não são estradas de alta qualidade na totalidade da malha viária do país. No entanto, verifica-se que o enunciado não se constitui enquanto uma crítica às condições da malha viária do Brasil, e sim, enquanto um direcionamento à tranquilidade e paz atingidas por aqueles que utilizam os produtos de suplementos rodoviários Guerra.

Considerações finais

Pôde-se observar, a partir dos dispositivos teóricos fornecidos pela Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002) utilizados para a descrição e análise dos recortes selecionados para este artigo, que, a palavra guerra não se apresenta como um termo com sentidos estabilizados e unívocos. Ao se considerar a língua, a história e o sujeito que enuncia agenciado a partir do lugar social do dizer, verificou-se que em momentos diversos e lugares sociais do dizer diversos, o termo guerra significa de modos diferentes no presente do acontecimento enunciativo. Isso não significa que há uma evolução histórica dos sentidos no tempo, mas que, ao recortar a história enquanto memorável, os sentidos são produzidos sócio-historicamente no presente da enunciação. Os lugares sociais do dizer são lugares produzidos historicamente pelo recorte político do real e ocupados por sujeitos agenciados no presente do acontecimento o que nos permite considerar que o que se diz é dito de um lugar de sociólogo, historiador, filósofo, cientista político e de publicitário, por exemplo.

Verificou-se nos quatro recortes analisados que de um modo específico a palavra Guerra se apresenta, em primeiro lugar, como uma expressão da agressividade hu-

mana e um jogo/ato político e seus sentidos são produzidos a partir de um lugar social do dizer de alocutor-sociólogo. Em segundo lugar, o termo guerra significa uma forma de violência organizada e que só pode ser promovida por unidades políticas entre si. Ou seja, a Guerra só é violência quando exercida por unidades políticas, neste tipo de relação particular levando à consideração de que a guerra é sempre uma violência, mas, a violência nem sempre é guerra. Ao se tomar as relações entre Estados (unidades políticas) que promovem uma violência organizada (guerra) entre si, o enunciador assume aí um lugar social do dizer de alocutor-cientista político. Num terceiro momento, em **R3** o lugar social do dizer é ocupado por um alocutor-historiador/filósofo que diz que a guerra é um ato de violência e a colisão de duas forças vivas, ou seja, a guerra enquanto violência só pode ocorrer entre duas forças vivas e que, quando não há resistência por um dos lados não há guerra. A guerra, então, é um ato bilateral e nunca unilateral.

Estes momentos de análises mostram a palavra guerra funcionando em enunciados que partem do lugar da ciência, de um lugar de dizer de Enunciador Universal que é caracterizado como aquele que diz de um lugar da verdade universal. E, ao dizerem do modo como dizem, a guerra significa sempre um ato e/ou uma conduta de violência e agressividade designando uma expressão humana, um ato/jogo político, a promoção da violência organizada entre unidades políticas (Estados) e um ato de violência entre duas forças vivas. Apesar de cada um dos recortes marcar a diferença pelo funcionamento do termo nos enunciados e pelos lugares sociais de dizer, a palavra guerra passa a constituir sempre um sentido negativo da violência e/ou agressividade do homem e dos Estados. Por outro lado, ao se observar o funcionamento do termo no enunciado que compõe o quarto e último recorte analisado, verifica-se um movimento

particular e interessante no relevo de sentidos de guerra.

Os sentidos produzidos a partir do lugar da História/Filosofia, Sociologia e Ciências Políticas dão espaço, em **R4** para sentidos outros nos quais o termo guerra passa a designar o nome de uma família e de uma marca de suplementos rodoviários. Há aí que se observar que os sentidos se deslocam de um lugar de nocividade e de violência para um lugar em que Guerra é Paz para quem usa os produtos desta marca. Apesar de guerra e paz serem termos historicamente antônimos, Guerra e Paz, no quarto recorte, constituem uma relação sinonímica o que pode gerar, semanticamente, um estranhamento, um paradoxo. O lugar de dizer do enunciado “Guerra é Paz na Estrada” é o de um locutor-publicitário que sustenta seu argumento na direção de que quem usa os produtos Guerra, caminhoneiros e demais usuários das estradas brasileiras, tem paz e tranquilidade ao pegar a estrada.

Observando os quatro recortes escolhidos para análise neste artigo pudemos verificar que uma palavra, uma expressão, ao funcionar em um enunciado tem seus sentidos produzidos na relação com a história e com os lugares produzidos sócio-historicamente do dizer. O caráter polissêmico de uma palavra está atrelado de modo irreversível à sua história enunciativa e aos modos de relação nos enunciados nos quais funciona. Os sentidos de um termo não são, para nós, estabilizados e unívocos, pois, o homem está sempre a falar e está sempre a produzir a história.

Referências

ARON, Raymond. *Paz e Guerra entre as Nações*. São Paulo, SP, Ed. Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IPRI), 2002.

BULL, Hedley. *A Sociedade Anárquica*. São Paulo, SP, Ed. Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IPRI), 2002.

CLAUSEWITZ, Carl Von. *Da Guerra*. São Paulo, SP, Ed. Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*. Campinas, SP. Ed. Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. *Domínio Semântico*. In: GUIMARÃES, Eduardo [et al] (Org). *A Palavra, Forma e Sentido*. Campinas, SP, Ed. Pontes Editores, RG Editores, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica: Enunciação e Sentido*. Campinas, SP, Ed. Pontes, 2018.

Karim, T. M. et al. *De incivilizados a descivilizados: um percurso do nome vândalos*. In Eni P. Orlandi; Débora Massman; Andrea Silva Domingues. (Org.). *Linguagem, instituições e práticas sociais*. Pouso Alegre: Univás; Campinas: Editora. Univás, 2018.

_____, T.M. et al. *O frisson da bailarina: o funcionamento semânticoenunciativo do nome baderna*. *Revista Traços de linguagem*, Cáceres, MT, V.03 N. 02: 2019.

KEEGAN, John. *Uma História da Guerra*. São Paulo, SP, Ed. Companhia das Letras, 2006.

WIGHT, Martin. *A Política do Poder*. São Paulo, SP, Ed. Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IPRI), 2002.

Sentidos de leitura crítica na BNCC

Anderson Evangelista Ribeiro¹

Lorena Ferreira Mafra²

Gabi Bomfim Cruz³

Adilson Ventura da Silva⁴

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar o funcionamento semântico da expressão leitura crítica, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Para isso, dois excertos foram recortados dos trechos referentes à Competência de Leitura, que notabilizam as únicas ocorrências da expressão nominal em todo o texto base do currículo educacional nacional. Esta análise se fundamenta na Semântica do Acontecimento (SA), teoria desenvolvida por Guimarães (2002; 2018), que considera a constituição histórica do sentido, a não transparência da língua e a temporalidade própria do acontecimento enunciativo. Entre outros conceitos, mobilizaremos os mecanismos de análise propostos pela SA, tais como os procedimentos de Reescrituração, Articulação e Domínio Semântico de Determinação (DSD). A partir do mecanismo de sondagem, percebemos que não há nos textos regulamentares uma orientação clara ou mesmo descrição do que seria leitura crítica, porém os sentidos apontam para que a leitura crítica seja uma atribuição de valores, mas que estes valores só podem ser efetuados por quem sabe fazer uma leitura crítica, o que divide hierarquicamente a sociedade, atribuindo a alguns a possibilidade de valorar um texto ou uma produção cultural.

Palavras-chave:

BNCC. Leitura crítica. Semântica do Acontecimento.

1) Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2) Mestre e Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bolsista FAPESB.

3) Psicóloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bolsista FAPESB.

4) Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLIN); Mestrado Profissional em Letras (Profletras); Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica (GEPES); E-mail: adilson.ventura@gmail.com.

Meanings of Critical Reading in BNCC

Abstract:

This work aims to analyze the semantic functioning of the expression critical reading, present in the National Common Curricular (BNCC), a normative document that defines the organic and progressive set of essential learning to be developed throughout basic education. For this, two excerpts were cut from the excerpts referring to Reading Competence, which highlight the Only occurrences of the nominal expression in the entire base text of the national education curriculum. This analysis is based on the Semantics of the Event (SA), a theory developed by Guimarães (2002; 2018), which considers the historical constitution of meaning, the non-transparency of language and the temporality of the enunciative event. Among Other concepts, we will mobilize the analysis mechanisms proposed by the SA, such as the procedures of Rewriting, Articulation and Semantic Domain of Determination (DSD). From the probing mechanism, we realized that there is no clear guidance or even description in the regulatory texts of what would be a critical reading, but the meanings point to the critical Reading being an attribution of values, but that these values can only be effected by who knows how to make a critical reading, which divides Society hierarchically, attributing to some the possibility of valuing a text or cultural production.

Keywords:

BNCC. Critical reading. Semantic of the event.

Introdução

O Brasil sempre possuiu a fama de ser um país de poucos leitores, mas, nos últimos anos, o ato de leitura vem perdendo ainda mais espaço, tornando-o cada vez mais conhecido pelo baixo percentual de leitores ativos. De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura do Brasil”, entre os anos de 2015 e 2019, 4,6 milhões de brasileiros deixaram de ler⁵. Esses dados contabilizam diversos fatores que participam da redução do hábito de ler da população, incluindo a parcela que aponta como causa questões relativas à dificuldade de leitura e compreensão. Essa dificuldade é, muitas vezes, observada na sala de aula, em alunos que frequentam regularmente o ambiente escolar e que têm acesso irrestrito à livros e professores, suscitando questionamentos sobre mecanismos de aprendizagem que sejam mais eficientes e que ofereçam melhores resultados no que diz respeito ao entendimento do leitor.

Diante desse cenário, apresenta-se um termo que aparece como a grande solução para se resolver o problema da leitura e da interpretação de textos, que é a “leitura crítica”. Este termo ganha notoriedade ao ser usado de forma ampla na sociedade, marcando, à princípio, uma diferença no que seja uma leitura, que ficava mais no âmbito da decodificação e a leitura crítica, a qual ganha um status de leitura mais “profunda”. Importante salientar que essa divisão se dá de uma forma imaginária, ou seja, muitos repetem os termos mas sem algum rigor científico nessa separação.

E, por aparecer na sociedade em geral, esse termo também passou a ser usado no espaço escolar, sendo utilizado por professores e aparecendo em materiais didáticos. A partir de 2018, essa expressão aparece,

inclusive, em textos que direcionam a educação no país. Todavia, apesar desse formato ter sido difundido e colocado como o caminho para resolver o problema de aprendizado dos alunos, não há explicação contundente sobre o que seja leitura crítica.

Ainda assim, a utilização do termo se tornou comum, e, por ser apontado como a solução para os problemas de leitura e interpretação, é importante realizar estudos para se identificar os sentidos dessa expressão, o que despertou a necessidade de buscar em textos legais de referência para a educação brasileira um modo de compreender o que é leitura crítica. Neste trabalho, portanto, iremos analisar textos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A partir dos textos presentes no documento, observamos que não há uma definição específica ou parâmetro que indique o que é ter leitura crítica, tornando a compreensão e utilização do método de leitura impraticável. Desse modo, tomando como recorte para análise excertos retirados da BNCC, a questão que norteia este trabalho é: Quais os sentidos de “leitura crítica” que estão em funcionamento na BNCC? A hipótese é que não há uma definição clara do que seja “leitura crítica”. Assim, objetivamos identificar os sentidos do termo leitura crítica, a fim de levantar propostas que contribuam para práticas de leitura mais efetivas.

Para tanto, utilizaremos como aporte teórico e metodológico a Semântica do Acontecimento (SA), desenvolvida por Eduar-

5) Conferir em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos#:~:text=As%20maiores%20quedas%20no%20percentual,de%2076%25%20para%2067%25>.

do Guimarães (2002; 2018), professor da Unicamp, por meio da qual é possível observarmos o funcionamento semântico mobilizando procedimentos analíticos, tais como a articulação, a reescrituração e o Domínio Semântico de Determinação (DSD), a serem explicados a seguir.

Aporte teórico-metodológico

A semântica do acontecimento é uma teoria linguística proposta pelo professor Eduardo Guimarães, que possui diálogos importantes com Ducrot e Benveniste, contudo, se afasta da posição estruturalista de ambos e se aproxima do materialismo na construção da sua abordagem (OLIVEIRA, 2014). É uma área da semântica que propõe direcionar a suas análises ao acontecimento da linguagem.

Para Guimarães (2005), algo é acontecimento enquanto diferença na sua própria ordem, é um espaço de temporalização, instaura sua própria temporalidade, ou seja, não é um fato no tempo. Todo acontecimento de linguagem é um presente que abre em si uma latência de futuro e que só faz sentido porque recorta a um passado que o faz significar. O sujeito aqui, não é a origem do tempo na língua, ele é tomado na temporalidade que o acontecimento instaura. O autor afirma que em relação à temporalidade:

“(...) gostaria de recusar aqui a posição benvenistiana, segundo à qual o tempo da enunciação se constitui pelo locutor ao enunciar. Ou seja, o presente do acontecimento não é, para mim, como quer Benveniste, o tempo no qual o locutor diz eu e enuncia, a partir do qual se organizam um passado (um antes) e um futuro (um depois), constituindo-se assim, a partir do Eu, uma linha de sucessividade. O que quero dizer é que não é o sujeito que temporaliza, é o acontecimento. (GUIMARÃES, 2002, p. 12)

Para analisar sentidos de uma palavra, Guimarães compreende que formas linguísticas só fazem sentido porque integram enunciados e estes, por sua vez, a um texto. Assim, ser semanticista é observar como expressões linguísticas se relacionam entre si em um texto (GUIMARÃES, 2016). Porém, ao considerar a materialidade histórica da língua, é necessário observar como a memória enunciativa funciona no recorte selecionado (GUIMARÃES, 1999), ou seja, como uma enunciação se relaciona com outras que já foram enunciadas.

Guimarães (2008) também irá se distanciar da noção de argumentação atrelada a lógica, como se apresentasse fatos ou como uma manipulação daquele que fala, para ele a argumentação se dá pelo funcionamento da língua no acontecimento. No seu ponto de vista, o funcionamento da língua argumenta.

Para a condução da análise, o autor sugere que nos atentemos aos procedimentos enunciativos de reescrituração e articulação. A reescrituração ocorre quando uma palavra ou expressão, diz algo que já está no texto, o que faz com que se signifique de uma forma diferente. Ela pode se dar por substituição, repetição, condensação, expansão, eclipse e definição. Já a articulação, é o procedimento em que formas linguísticas se relacionam em sua contiguidade, podendo ser elas de três tipos diferentes, podendo se dar por dependência, coordenação ou incidência. Além desses dois, Guimarães também destaca o procedimento de enumeração, que é marcado pelo cruzamento entre a articulação e a reescrituração, e acontece quando um conjunto de palavras apresenta partes de um elemento (GUIMARÃES, 2009).

Após a observação desses funcionamentos conseguimos compreender como uma palavra determina a outra em um texto e a partir desse entendimento é possível

construir aquilo que Guimarães (2007) chama de Domínio Semântico de Determinação (DSD). O DSD é uma expressão gráfica onde \vdash representa a relação determinante/determinado e a relação de antonímia é representada por (.....) (VENTURA, 2012).

Por fim, entendendo que o falante é agenciado em sujeito quando a língua é colocada em movimento, Guimarães (2005) traz o conceito de espaço de enunciação, que é definido por ele como espaços de funcionamento de línguas, são neles que se organizam e se distribuem os papéis sociais. Neles, enunciar não é uma prática individual e subjetiva, mas sim política, pois só se enuncia nesse espaço dividido de línguas e falantes, nesse espaço marcado pela disputa. O político aqui, é entendido como conflito da divisão desigual do real, que distribui hierarquicamente os falantes, ao mesmo tempo que provoca a ilusão de que todos falam de um mesmo lugar, que são iguais (GUIMARÃES, 2005). Para ele o político:

“se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos. O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos” (GUIMARÃES, 2002, p. 17).

A partir dessa separação dos lugares do dizer conseguimos analisar aquilo que Guimarães (2005) chamou de Cena enunciativa, onde o sujeito assume as posições de Locutor, Locutário, alocutor, alocutário e enunciador (GUIMARÃES, 2018). Sobre esses lugares enunciativos Guimarães (2002) coloca que:

“(...) configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele

que fala” e “aquele para quem se fala”. Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer. Assim estudá-la é necessariamente considerar o próprio modo de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua.” (GUIMARÃES, 2002, p. 23)

A partir da relação entre Locutor e alocutário conseguimos identificar a argumentatividade linguística, que é uma relação de sentidos que orienta a direção do dizer e apresenta essa direção como necessária, essa direção é própria da relação entre essas duas figuras da cena enunciativa (GUIMARÃES, 2013). Assim, para que se compreendam os sentidos que funcionam em um texto, além de nos atentarmos aos procedimentos supracitados, é imprescindível observar a como a cena está dividida.

Resultados e discussões

Para analisarmos os sentidos de “leitura crítica” utilizaremos dois excertos retirados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documenta que regulamenta os moldes da educação brasileira. Após realizar o procedimento de sondagem, chegamos a dois recortes que são as únicas ocorrências da expressão nominal no documento, nelas buscaremos identificar quais são os sentidos para “leitura crítica” e de que modo estão funcionando.

Recorte 1

Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. P.73.

Neste primeiro enunciado, a expressão “leitura crítica” estabelece relações semânticas com os termos “textos verbais e outras produções culturais”, trata-se de uma articulação por incidência, isto é, a relação entre um elemento e outro não estabelece uma dependência direta entre os termos. Entretanto, por meio das relações de articulação constrói-se o sentido que remete ao espaço de ação. Além disso, cabe ainda ressaltar outra relação de sentidos na qual percebemos que produções culturais é uma reescritura para textos verbais, o que traz um sentido de que o texto verbal é uma produção cultural, e por tanto um espaço para exercer uma leitura crítica.

Ademais, o enunciado inicial “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras”, é uma reescrituração por enumeração para “leitura crítica”, de modo que esses elementos constroem um sentido de atribuição de valores do que seria uma leitura crítica, o que concomitantemente recorta um memorável de que somente quem “possui” uma leitura crítica é capaz de apreciar e valorar características de textos verbais e outras produções culturais.

Podemos depreender da sondagem do recorte selecionado da BNCC que o funcionamento semântico não atesta para uma definição precisa do que seria uma leitura crítica, muito menos há evidenciado um modo claro de se chegar à leitura crítica. Esta é definida como a apreciação e valoração que se dá ao ler um texto ou uma produção cultural, ao mesmo tempo em que apreciar e valorar esses textos verbais e produções culturais são atributos de um leitor crítico. O que demonstra que paradoxalmente não há definição nem do que seria ler criticamente, nem do que seria valorar produções culturais, mas ainda assim que é necessário que haja uma para haver a outra.

Recorte 2

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. P.245.

Nesse segundo excerto, “leitura crítica” é uma reescrituração de “leitura” por especificação, percebemos isso pela atribuição de mais um elemento de sentido ao nome. Por sua vez, “leitura” está articulada por incidência com “práticas situadas” e com “gêneros escritos e multimodais”. O que põe em funcionamento o sentido de que para que ocorra uma leitura crítica é necessário que haja uma prática de leitura prévia, além de que é importante que essa prática seja variada, em gêneros escritos e multimodais.

Verifica-se ainda que “leituras” reescreve por condensação tudo o que foi dito antes e com isso se articula à “leitura crítica” que, por seu turno, se articula com “a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua”. Desse modo, vejamos então que a prática de leitura não garante, somente “ajuda”, ou como está no excerto, corrobora para o desenvolvimento da leitura, o que é algo diferente de uma construção direta dessa competência de leitura.

Essas relações de sentido da expressão nominal “leitura crítica”, encontradas nos recortes da BNCC e apontadas nesse trabalho, podem ser representadas graficamente através do DSD a seguir:



Ao observarmos o DSD é possível notar com maior precisão as relações semânticas construídas nos textos. Leitura crítica determina Valoração, que é, em resumo, as apreciações e valorações envolvidas no processo de uma leitura crítica, ao mesmo tempo em que Leitura crítica é determinada por Valoração. O que, simultaneamente, constrói um sentido de que é preciso uma leitura crítica para saber valorar textos, mas que também é preciso saber fazer apreciações e valorações para ler criticamente. Desse modo, esse jogo de trocas não possibilita definir com clareza o que realmente é uma leitura crítica; Por conseguinte Leitura Crítica determina as produções culturais, no caso como espaço para realização da leitura; E também é determinada por Leitura, já que reescreve por especificação qual tipo de leitura se trata, a crítica; Leitura por sua vez determina a aprendizagem da língua, isto é, constrói um sentido de que é necessário leitura para a construção de um percurso de aprendizagem da língua; E ainda, Leitura relaciona-se ainda com Vivência, de modo em que é determinada pela vivência em práticas de leitura, o que seria o mesmo que dizer que quem não tem uma vivência de leitura é incapaz de ler criticamente.

Outra questão importante que nos deparemos foi a constituição da Cena Enunciativa. Nela temos o alocutor especialista em leitura e o alocutário educador⁶, e o enunciador universal, além das figuras

do Locutor e Locutário, o que podemos ver na figura abaixo:



Essa Cena Enunciativa está construindo sentidos interessantes a respeito do que seja leitura crítica, na medida que esses lugares interferem diretamente na divisão do Espaço da Enunciação. Ao se estabelecer enquanto lugar social de especialista em leitura, o alocutor se constitui como uma autoridade que sabe e como deve ser feita a leitura.

O alocutário, mesmo estando no lugar social de educador, é posto no lugar de que não sabe como se ensina a leitura, ou seja, o próprio lugar de educador é apagado nessa relação, cabendo-lhe fazer o que é argumentado pelo alocutor.

Outra figura importante na Cena Enunciativa é o enunciador universal, que coloca o dizer como o verdadeiro, ou seja, o que está dito é verdadeiro em contraparte a qualquer outro dizer a respeito de leitura crítica. O que reforça a argumentação posta pelo alocutor, que por consequente, deixa o alocutário na posição de se fazer somente o que foi colocado pelo alocutor, pois todo o restante é falso, isto é, está errado.

Um ponto decisivo que esta análise da Cena Enunciativa nos mostra é que o aluno não aparece nessa relação, ou seja, a relação se dá somente entre quem sabe (alocutor) e quem ensina (alocutário). Por

6) Preferimos utilizar o termo "educador" no lugar de professor por abranger diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos etc.

ser um documento que norteia a educação brasileira, a não presença da figura do aluno pode ser considerada normal, mas, por outro lado, coloca a necessidade, para nós pesquisadores, de analisar materiais que são postos diretamente aos alunos e vemos como são constituídos.

Considerações finais

Com essas análises podemos observar quais os sentidos de leitura crítica estão funcionando nos textos selecionados. O primeiro ponto conclusivo é a falta de definição do que é uma Leitura Crítica, já que em nenhum dos dois excertos fica bem claro do que se trata essa competência ou ainda como adquiri-la. No primeiro trecho retirado da BNCC é possível depreender que apreciações e valorações são características da leitura crítica, assim, estão apenas envolvidas no processo de leitura crítica, mas não são especificamente o processo. Ademais, a análise possibilita inferir o lugar de ação preterido para a valoração envolvida na leitura crítica, textos verbais e produções culturais. No segundo excerto também não há uma definição precisa do que seria uma leitura crítica, mas apenas de práticas que corroboram para o desenvolvimento de uma leitura crítica e conseqüentemente para o aprendizado da língua, definidas pelo documento como vivência em leitura a partir de práticas situadas.

Outro ponto que é de suma importância para entender os sentidos de Leitura Crítica na BNCC é a dupla determinação entre este termo e a "valoração". Esta dupla determinação traz uma divisão política no Espaço da Enunciação, dividindo os lugares de quem pode valorar textos, que são os que fazem a leitura crítica, em contraposição a lugares dos que não podem valorar textos. Porém, a partir da análise empreendida, estes lugares apresentam uma questão importante a ser debatida: só é

possível valorar quando há leitura crítica, e só há leitura crítica a partir de uma valoração. Assim, apesar do termo leitura crítica ser amplamente usado, há pouco espaço para que se possa fazer uma leitura crítica, pois, em primeiro lugar, não há uma definição clara e, em segundo lugar, na definição existente na BNCC há uma dupla determinação que dificulta exercê-la.

Assim, podemos dizer que, apesar de ser apresentada como algo evidente e que soluciona todos os problemas de leitura, o que é chamado de leitura crítica não é algo evidente ou que tenha certos sentidos estabilizados, mas algo que requer maiores estudos e análises para compreendermos os sentidos que estão em funcionamento. Com isso, apontamos a necessidade de se analisar essa expressão em outros documentos e em materiais didáticos, na medida que, por conta de uma pretensa transparência em seus sentidos, influencia diretamente no modo como se aprende a ler e na própria formação de leitores, questão fundamental para um país como o nosso que possui um baixo percentual de leitores.

Por fim, acerca dos levantamentos feitos da Cena Enunciativa, concluímos que do modo como estão configuradas, as relações políticas indicam o lugar social do alocutor como especialista em leitura, aquele cujo a função é determinar como deve ser feita a leitura, e que fala como enunciador Universal, o que implica dizer que o que diz é verdadeiro em contraposição á qualquer outro dizer. Do outro lado da Cena Enunciativa está o alocutário, o educador, o qual tem os saberes sobre o ensino de leitura apagados, e é posto no lugar de quem não sabe ensinar, e lhe cabe apenas fazer o que é posto pelo alocutor. O que torna possível demonstrar o espaço que não é dado no documento para os saberes de ensino acerca da leitura provenientes da prática do educador. Não obstante, em um nível maior de apagamento está a figura do aluno que nem sequer apa-

rece nessa relação. O que, como já salientamos, aponta para a necessidade de buscar os sentidos da expressão nominal leitura crítica não só em textos regulamentadores, mas também em textos destinados aos docentes da educação básica, a fim de vermos quais os sentidos de leitura crítica estão em funcionamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. *A enumeração funcionamento enunciativo e sentido*. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. *Argumentação e argumentatividade*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 9 - n. 2 - p. 271-283 - jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. *ANDORINHA, ANDORINHA*. Revista ECOS, v. 9, n. 2, 2016. p. 197-207.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M.C. *A palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. Campinas, Pontes. 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica, enunciação e sentido*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. *Textualidade e enun-*

ciação. Laboratório de Estudos Urbanos. Escritos 2, 1999.

GUIMARÃES, Eduardo. *Um contra-argumento delocutivo: fala sério*. Revista Línguas & Letras, v. 9, 2008.

OLIVEIRA Sheila Elias de. *Sobre o funcionamento do político na linguagem*. Línguas e instrumentos linguísticos, 34, Campinas: CNPQ - Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2014. p. 41 – 54.

Tokarnia, M. *Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos*. Agência Brasil. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos#:~:text=As%20maiores%20quedas%20no%20percentual,de%2076%25%20para%2067%25>>. Acesso em 26/01/2023.

Preconceito e variação linguística no contexto escolar: o desafio dos alunos da E.E.F.M Mário Barbosa, residentes das Ilhas e do bairro da Terra Firme, Belém/PA

Rodrigo Souza Soares¹

Orientação: Prof^a. MSc. Vera Pimentel²

Resumo:

A pesquisa apresenta dados sobre o preconceito e a variação linguística na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mario Barbosa, com alunos do Projeto Mundial do 6º ao 9º ano. O público alvo são estudantes que residem nas ilhas no entorno de Belém e no bairro da Terra Firme. A partir de um estágio realizado na escola, observou-se o preconceito sobre a fala dos alunos ribeirinhos e da periferia, além da variedade dialetal na comunidade escolar que possibilitou norte para a pesquisa. Os instrumentos foram coletas de dados e o uso de questionário, pesquisa bibliográfica e observação participante, cujo resultado contribuiu para esclarecer a existência do preconceito linguístico e a interferência no ensino-aprendizagem, por meio do conhecimento sobre a fala de cada grupo e as variedades linguísticas existentes na escola de forma positiva.

Palavras-chave:

Variação Linguística. Preconceito Linguístico. Ensino-aprendizagem.

1) Possui graduação em Letras-língua portuguesa e literatura, pela Universidade da Amazônia (2018), pós-graduando em nível *latu sensu* em língua portuguesa e literatura na sala de aula, pela Universidade Federal do Pará (2019).

2) Possui graduação em Letras - Habilitação em Inglês pela Universidade da Amazônia (2002), graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Pará (1985). Especialista em Linguística aplicada à Língua Inglesa - Unama (2002), mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (2012) e doutoranda em Comunicação, Linguagem e Cultura - UNAMA (2018). Atualmente é professor adjunto I da Universidade da Amazônia, professor titular da Faculdade Metropolitana da Amazônia.

Abstract:

The research presents data on prejudice and linguistic variation in the State School of Elementary and Middle School Mario Barbosa, with students from the Mundiar Project from 6th to 9th grade. The target audience are students residing on the islands around Belém and in the neighborhood of Terra Firme. From a stage at the school, we observed the prejudice about the speech of the riverside students and the periphery, as well as the dialectal variety in the school community that enabled the north to research. The instrument for collecting data was a questionnaire, bibliographical research and participant observation, whose results contributed to clarify the existence of linguistic prejudice and the interference in teaching-learning, through the knowledge about the speech of each group and the linguistic varieties existing in the school of positive form.

Keywords:

Linguistic Variation. Linguistic Prejudice. Teaching-learning.

Sociolinguística

A sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda o uso da língua em meio às comunidades falantes, ou seja, trata das relações entre língua e sociedade, o comportamento linguístico de membros de uma mesma sociedade e como ele é determinado pelas relações sociais. É uma ciência autônoma que iniciou no século XX e teve como pioneiro o sociolinguista William Labov. Portanto, a sociolinguística trata das variações e mudanças linguísticas, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outros. Para Camacho (2001, p. 50), “como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico”.

Camacho (2001) explica que a língua tem influência direta na causa e efeito de diversas áreas da vida dos seres humanos, pois, ela está tão ligada ao indivíduo que acaba fornecendo um conhecimento acerca dos falantes a partir da sua procedência. Logo, conclui-se que, não se pode entender o desenvolvimento de uma língua sem levar em conta a vida social da comunidade a qual ela está inserida, pelo fato de as comunidades serem plurilíngues, ou seja, possuírem comportamentos linguísticos variáveis.

Calvet (2001) afirma que a linguística surge a partir de uma necessidade de sistematização de um estudo das línguas para explicar suas variações. Sendo assim, toda e qualquer variável linguística parte de um grande estudo fundamentado em pesquisas de teóricos linguistas.

Portanto, levando em consideração que o público alvo foi composto por adolescentes advindos de regiões diferenciadas e partindo do princípio que os dialetos se diferenciam de

acordo com as comunidades, o conceito de sociolinguística nos ajuda a entender como ocorrem tais variações.

Um das maiores afirmações da sociolinguística é que a língua passa por variações e essas decorrem na fala dos indivíduos e que se forem analisadas serão facilmente percebidas. Portanto, as variações linguísticas são uma realidade voltada à vida social dos indivíduos e para compreendê-la melhor é necessário que se lute contra a obrigação de uma língua padrão, pois “uma das funções da sociolinguística é correlacionar as variações existentes na expressão verbal, as diferenças de natureza social, compreendendo cada domínio o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares”. Camacho (2007, p. 50).

O que falamos, e como falamos

A língua é considerada viva e dinâmica e está sujeita às variações dentro de diversos contextos, como: social, cultural, regional, entre outros. Bagno (2006) desmistifica em sua obra “Preconceito Linguístico” os principais mitos acerca do monolinguismo que ainda é muito debatido no país. A insistência em querer igualar o português brasileiro ao português de Portugal é um dos motivos que mais interferem na aceitação das variações do português falado no Brasil. Há uma grande confusão entre língua e gramática normativa, ou seja, o analfabeto funcional conhece a língua falada e ao ter contato com a escrita, a partir do uso da gramática normativa, sente extrema dificuldade, pois as inúmeras normas e regras lhe causam estranheza.

A norma culta não garante nada além no conhecimento gramatical e tal fato não é sinônimo de ascensão social. O modo como falamos pode dizer muito sobre nós, como faixa etária, região etc., porém, ainda sim, o preconceito está impregnado na cultura, principalmente em relação à região geográfica. Os

sulistas e sudestinos têm uma visão turva do norte e nordeste, por considerarem regiões atrasadas, tendem a acreditar que a linguagem falada nestas regiões é “errada”, por ser diferente do que lhes é considerado “correto”. Nota-se certa disputa entre os indivíduos acerca de quem fala melhor, quem sabe mais a língua, baseados nas normas gramaticais, o que possibilita que a discriminação seja encarada com tamanha naturalidade entre esses falantes. Torna-se necessário entender que o “erro”, segundo a gramática normativa, não interfere no entendimento da fala e não diminui o cognitivo do aluno, é apenas um desvio prescritivo.

Então, torna-se fundamental desconstruir o preconceito linguístico, conscientizando-se de que cada falante nativo de uma língua é um usuário competente dela, além de aceitar a ideia de que não existe erro de português. Outro detalhe importante é reconhecer que o que a gramática tradicional chama de erro são, na verdade, fenômenos, pois toda língua, apesar de ser o elemento principal de interação de uma comunidade, muda e varia constantemente.

Ao se abordar língua ou idioma de uma comunidade pode-se inferir que esta é mutante, seja no âmbito nacional ou pessoal. O modo de falar de cada grupo linguístico possui um tipo específico de variação, por isso a língua está se renovando a cada momento, com as palavras evoluindo, readaptando-se, saindo de “moda” e voltando ao uso.

A variação linguística ocorre quando dois indivíduos que falam a mesma língua usam termos diferentes em um mesmo contexto. Analisemos o texto abaixo:

Samba do Arnesto

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás

Nós fumos, não encontremos ninguém
Nós voltermos com uma baita de uma reiva

Da outra vez, nós num vai mais
Nós não semos tatu!

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás

Nós fumos, não encontremos ninguém
Nós voltermos com uma baita de uma reiva
Da outra vez, nós num vai mais

No outro dia encontremo com o Arnesto
Que pediu desculpas, mas nós não aceitamos

Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
Mas você devia ter pohnhado um recado na porta

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás

Nós fumos, não encontremos ninguém
Nós voltermos com uma baita de uma reiva
Da outra vez, nós num vai mais

No outro dia encontremo com o Arnesto
Que pediu desculpas, mas nós não aceitamos

Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
Mas você devia ter pohnhado um recado na porta

Um recado assim ói: “Ói, turma, num deu pra esperá

Ah, duvido que isso num faz mar, num tem importância

Assinado em cruz porque não sei escrever”
Arnesto

Adoniran Barbosa – Samba do Arnesto
(1955)

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/adoniran-barbosa/samba-do-arnesto.html> (Acesso: 05 maio 2018)

No “Samba do Arnesto” são utilizadas palavras comuns, com características próprias de grau de instrução. Todavia, algumas pessoas desconhecem que cada indivíduo falante da Língua Portuguesa tem as suas particularidades quanto à linguagem, levando-se em consideração o contexto social, o

regional e cultural. A variação linguística, de acordo com Bagno (2006), parte do princípio de que a língua é viva e que tudo aquilo que se contrapõe a esta condição está morto, ultrapassado. Por isso, a gramática normativa é considerada pelo autor como um igapó, "(...) um terreno alagadiço à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua por estar em movimento se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia (...)" (BAGNO, 2006, p. 10). Com essas considerações, se constrói a diferença entre a dinâmica da língua/rio e o apego às normas/igapó da língua culta, que são guardadas de maneira conservadora, preconceituosa e prejudicial à vida social. Para Guy (2006), a percepção sobre a diversidade linguística não está ligada, basicamente, às teorias constituídas a partir das pesquisas realizadas na área sociolinguística, mas também pelo convívio em meio a outras culturas e regiões. Contudo, esse mesmo convívio ocasiona a ilusão de que a linguagem utilizada pelo outro é tida como "incorreta" em relação a de um grupo específico.

O autor aborda o quanto a diversidade linguística é importante para uma língua e que ainda que seja o foco de pesquisas sociolinguísticas, tais pesquisas não se fazem necessárias para que consigamos perceber a existência das variedades. Ou seja, basta a experiência de mundo, o convívio com o outro para que se possa notar as variações que ocorrem em diversos aspectos, como já foi visto anteriormente.

O preconceito a partir da fala

O preconceito linguístico surge a partir das variações linguísticas existentes em um idioma. Associado a aspectos históricos, culturais e sociais de um determinado grupo, esse preconceito é considerado um importante motivador da exclusão social. No

Brasil, o preconceito linguístico é facilmente percebido quando grupos se consideram superiores a outros pela maneira de falar, já abordado antes. Um exemplo disso são os falares dos sulistas em relação aos nortistas e nordestinos, pois, apesar de usarem o mesmo idioma, estes apresentam peculiaridades regionais muito características. Ressalta-se que, essas peculiaridades podem ocorrer, inclusive, no próprio estado e cidade que a comunidade linguística está inserida. Segundo Possenti (1996), o preconceito linguístico é muito maior dentre falantes de uma mesma língua, por diversas razões, como ele cita na passagem acima. Na visão do autor, esses indivíduos dificilmente aceitam uma linguagem diferente da sua, visto que todos utilizam o mesmo idioma.

É importante que se saiba reconhecer as variedades da língua, a fim de se banir os julgamentos por parte dos falantes, diga-se, de mais prestígios. Em todas as comunidades linguísticas ocorrem variações e torna-se necessário considerar que nenhuma língua é falada da mesma maneira em todos os lugares. Parte desse preconceito ocorre porque o ensino no Brasil consiste em seguir uma gramática normativa que rege as normas do Português utilizado em Portugal, desconsiderando as variedades que ocorrem na língua nas regiões do país. Portanto, o "falar bem" acaba se tornando um trunfo para parte da sociedade brasileira, possibilitando a discriminação com o outro, menos favorecido.

Por meio dos seguidores preconceituosos da norma culta, um sujeito é julgado inteligente ou não, a partir do seu modo de falar, a partir da linguagem utilizada. E sendo a sociedade brasileira preconceituosa, quando se leva em consideração a fala, não há diferença. Sobretudo, é papel da escola e do professor fazer com que os alunos aceitem as diferenças dialetais, possibilitando entender o porquê e como ocorrem.

O confronto de culturas, o preconceito e o *bullying* no contexto escolar

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, situada no bairro da Terra Firme, na cidade de Belém do Pará, alvo da pesquisa de campo dessa investigação, recebe alunos ribeirinhos da região amazônica no entorno de Belém. Por estar inserida em um dos bairros periféricos da cidade, os alunos da região e os alunos ribeirinhos possuem suas comunidades linguísticas, com falares diferenciados, a partir do uso de termos próprios provenientes destas culturas. Logo, quando há no mesmo local (no caso na escola), duas culturas que se fazem presentes em suas marcas oratórias notam-se um impasse de qual comunidade fala “mais certo ou errado”, gerando o que se chama de preconceito linguístico. Isso ocorre em função do desconhecimento da cultura do outro, visto que a variação linguística sempre vai existir e as expressões diferenciadas surgem por meio da diversidade de cada região.

Durante o período de estágio do autor, em questão, percebeu-se que havia necessidade de se fazer algo, já que o preconceito em torno da fala é muito grande, como qualquer outro, seja por raça ou gênero etc. É extremamente prejudicial para qualquer pessoa, a não aceitação por um grupo de uma determinada sociedade, pois, tal fato pode causar problemas psicológicos irreversíveis. Observou-se que a exclusão está bem inserida na comunidade escolar, cujos alunos da periferia tendem a acusar os alunos ribeirinhos de qualquer ato errôneo no interior da instituição, usando, inclusive, o termo “ribeirinho”, dito de forma pejorativa, como se eles não fizessem parte da comunidade escolar.

Logo, notou-se que o *bullying* é muito presente naquele ambiente escolar, principalmente em relação à fala e alguns termos

que esses indivíduos trazem de suas culturas. Pelo fato de ir e vir todos os dias de suas localidades específicas, os alunos passaram a se isolar em grupos segregados dentro e fora da escola. Percebe-se que alguns estudantes evitam falar perto de outros que não fazem parte da mesma “comunidade”, ficam com receio de se expressar em público e até mesmo de interagir em sala de aula. Com tanto preconceito em um mesmo local, a evasão escolar é alta e a maioria acaba desistindo de frequentar a escola por não suportar tal situação.

Por outro lado, há os alunos da periferia, que pertencem a uma comunidade violenta, que não possuem incentivos por parte da família para estudar. Em alguns casos, os próprios pais acham “que o estudo é uma perda de tempo”, e assim percebe-se a injusta realidade desses indivíduos, cujo acesso à marginalidade, drogas, bebidas e prostituição muitas vezes acabam sendo as únicas opções para eles devido à realidade vivida na comunidade. Como em qualquer bairro periférico de Belém, alguns adolescentes lidam com a violência dentro de casa, a convivência com presidiários, a influência dos gostos musicais que incentivam um linguajar marginalizado perante a sociedade, como: rap/funk fazem parte do cotidiano desses seres humanos. Assim como os alunos ribeirinhos, que enfrentam o preconceito linguístico e outros pré-julgamentos, os alunos da periferia também sofrem discriminação, não sendo perceptível por eles, por estarem dentro de sua própria comunidade linguística. Como diz Tarallo (1985, p. 5), “tudo aquilo que não pode ser prontamente processado, analisado e sistematizado pela mente humana provoca desconforto”.

Contudo, surgiu uma inquietação a partir da observação de que, se os alunos da periferia também sofrem preconceito linguístico, por que o praticam? O que pode ser feito para amenizar essa situação?

A pesquisa

O presente artigo apresenta um estudo de caso sobre variação linguística, realizado em uma escola pública estadual, localizada no bairro da Terra firme, na cidade de Belém – PA, que atende a um público diversificado de moradores das comunidades locais e das regiões das ilhas no entorno de Belém. Foi desenvolvido em duas etapas, com a primeira em pesquisa bibliográfica, através de consulta de livros, artigos, monografias e sites de pesquisa que possibilitou obter um maior conhecimento e entendimento acerca do tema escolhido, facilitando o processo de análise e de coleta de dados. A segunda etapa, como pesquisa de campo, possui abordagem quali-quantitativa, exploratória/descritiva que envolve métodos qualitativos, os quais tentam entender o comportamento dos envolvidos e métodos quantitativos, em que se investiga estatisticamente um problema para entender a sua dimensão. Foram aplicados 02 questionários, o primeiro, socioeconômico-cultural, com o intuito de se conhecer os alunos estudados e o segundo, que trata da variação e preconceito linguístico, para buscar entender o quanto o preconceito está inserido naquele meio. Selecionou-se 12 alunos do Projeto Mundiari, projeto este desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O projeto, em questão, tem como objetivo a aceleração da aprendizagem, para aqueles alunos que estão fora da faixa etária no ensino regular, possibilitando que terminem o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em 24 meses. Logo, foram entrevistados 06 alunos moradores das ilhas no entorno de Belém (ribeirinhos) e 06 alunos residentes no bairro da Terra Firme, a fim de analisar o comportamento acerca da variedade linguística que se faz presente na comunidade escolar.

Optou-se pela turma do Projeto Mundiari por ser uma turma desafiadora, os alunos que a compõem são alunos que estão fora

do ensino regular e da faixa etária padrão. Esses alunos possuem um déficit muito grande em relação ao ensino-aprendizagem pela falta de professores que estimulem essa formação de forma positiva. Um dos grandes desafios dos professores do projeto é fazer com que os alunos fiquem atentos às aulas, pois a maior parte são aulas em vídeo, para que possam obter um bom rendimento ao longo do ano.

Pelo fato de as turmas serem compostas por alunos de idades distintas, a socialização fica comprometida, visto haver estudantes com doze e treze anos de idade, que convivem com outros de mais idades, entre dezesseis, dezessete e até dezoito anos, cujos conceitos e contextos acabam em conflitos internos. O pré-julgamento e o *bullying* são notáveis em diversos momentos na turma, a não aceitação da cultura do outro e a negação de sua própria identidade cultural acarretam problemas no desenvolvimento da turma, além das mazelas sociais que advém da periferia, principalmente a violência que se mantém viva na turma.

Por esses e outros conflitos e situações problemáticas, a turma do Mundiari é conhecida como “turma problema”. Logo, é um desafio para a comunidade escolar, pois não podem ser excluídos e sim incluídos para que se possa mudar a realidade do ensino público e dos projetos de aceleração, que são necessários, porém muitas vezes possuem um olhar de menosprezo pelos docentes e técnicos da escola.

Os alunos convidados para a participação da pesquisa são alunos que possuem baixo rendimento escolar, problemas de socialização e retração, dificuldades de falar em público, ler em voz alta e até de responder a frequência escolar. São alunos que se envolvem em conflitos constantes e usam da força bruta para impor as suas opiniões e modo de ser perante outros, principalmente para com os mais novos e os das regiões

das ilhas, por serem retraídos e com receio de se expor na escola e sofrer represálias.

Percebe-se no perfil dos estudantes pesquisados, que dificilmente os pais ou responsáveis visitam a escola, não fazem acompanhamento de suas atividades escolares, pais que se mantêm ocupados em suas rotinas de trabalho ou casa, sem tempo para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos. São adolescentes ociosos ou trabalhadores que não possuem o hábito de estudar em casa e veem a escola como diversão ou qualquer outra concepção, menos como um espaço de formação pessoal e intelectual, deixando a desejar nas avaliações e no ensino-aprendizagem.

A pesquisa iniciou-se com doze alunos, separados em subgrupos para melhor avaliá-los e fazer uma observação mais concreta de seus perfis. Dos alunos residentes no bairro próximo da escola, temos uma menina de 14 anos e cinco meninos (um de 13, um de 14 e três alunos de 15 anos), que possuem um perfil bastante promissor, pois apresentam interesse pelo estudo, porém não conseguem concretizá-lo, por haver barreira social e cognitiva que os impede de realizar essa atividade. Veem a escola como válvula de escape, a violência doméstica e a violência da própria comunidade acabam sendo refletidas em seus comportamentos na instituição de ensino.

Apesar de serem alunos rodeados de pessoas, são carentes de carinho e afeto, mal interpretados e julgados por membros da comunidade escolar, pois possuem problemas sociais até mesmo dentro de suas próprias residências, como drogas, gravidez precoce, falta de estrutura familiar, falta de incentivo para levar os estudos a sério, jovens que precisam de limites e responsabilidade para com a escola. Em contrapartida os alunos da região das ilhas, foram duas meninas (de 14 e 15 anos) e

quatro meninos (dois de 14 e dois de 15 anos), cujo perfil diverge dos outros alunos da comunidade, pois possuem como principal fonte de renda a agricultura e a pesca. Convivem muito com a natureza e apresentam um perfil sócio cultural diferente, não só na cultura, mas também na fala, no modo de agir e nos costumes. Em suas comunidades são alunos falantes e interacionistas, diferente do que apresentam na escola, onde são retraídos, tímidos e receosos. Por conta desse comportamento inseguro e divergente, acabam sofrendo violência e *bullying* dos outros alunos, o que culmina com a evasão escolar, pela não aceitação dos outros alunos e até mesmo dos próprios funcionários. Há uma discriminação pela cultura diferenciada da comunidade urbana em torno da escola, para algumas pessoas, pois o que é diferente, nem sempre é bem aceito.

Posteriormente, por meio da pesquisa de campo, iniciou-se a observação do comportamento dos alunos alvo e dos funcionários em relação a estes alunos, o que se trata de uma “observação participante” que, segundo Marconi e Lakatos (2011, p.79) é quando o pesquisador entra em contato com os membros do grupo pesquisado e participa das atividades normais do mesmo. Ou seja, o pesquisador se infiltra no grupo a ponto de fundir-se aos seus membros e participa de suas atividades, tem como objetivo conquistar a confiança do grupo para um melhor desempenho da pesquisa, sendo claro quanto aos seus objetivos.

Além disso, estabeleceu-se um bate-papo entre os alvos da pesquisa sobre o preconceito linguístico dentro do ambiente escolar, a fim de se verificar se há preconceito, de que forma ocorre e o que é ou deveria ser feito para conter esses atos. Em seguida, aplicou-se os dois questionários aos alunos contendo 09 e 15 questões diretas, objetivas e subjetivas, respectivamente, além de uma conversa com alunos, profes-

sores do projeto Mundiar e técnicos em educação. Com base nos dados coletados via questionários e conversas realizadas, iniciou-se uma análise comentada não só estatisticamente, como qualitativamente, por meio dos fenômenos identificados para

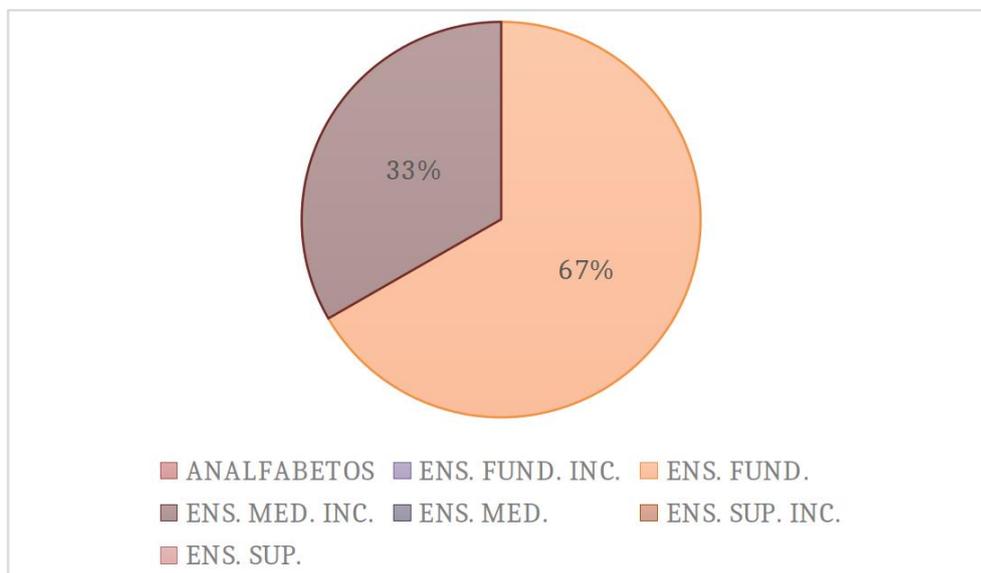
tais situações, com as respostas apresentadas em gráficos. Mediante essas análises, os pesquisadores fizeram suas considerações, para então comparar os dados a fim de que se possa sugerir soluções para os problemas encontrados na investigação.

Dados da pesquisa: resultado obtido com a aplicação dos questionários

Questões do questionário socioeconômico e suas análises.

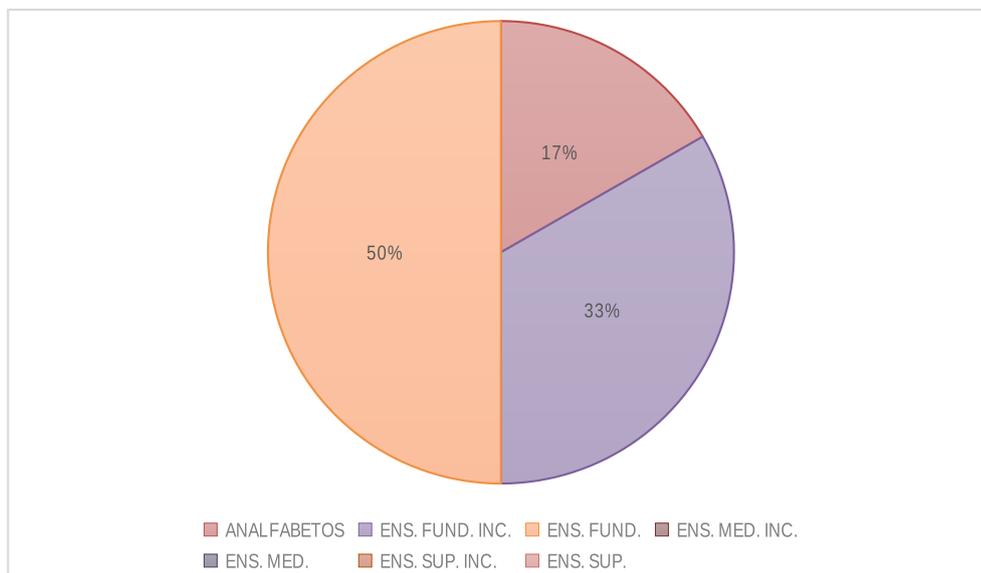
01 - A questão trata do nível de escolaridade dos pais dos alunos. Aplicada com o intuito de coletar dados para análise de possível influência e/ou incentivo dos pais em relação aos estudos dos filhos.

Gráfico 1: Nível de Escolaridade dos pais (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 2: Nível de escolaridades dos pais (Ribeirinhos)



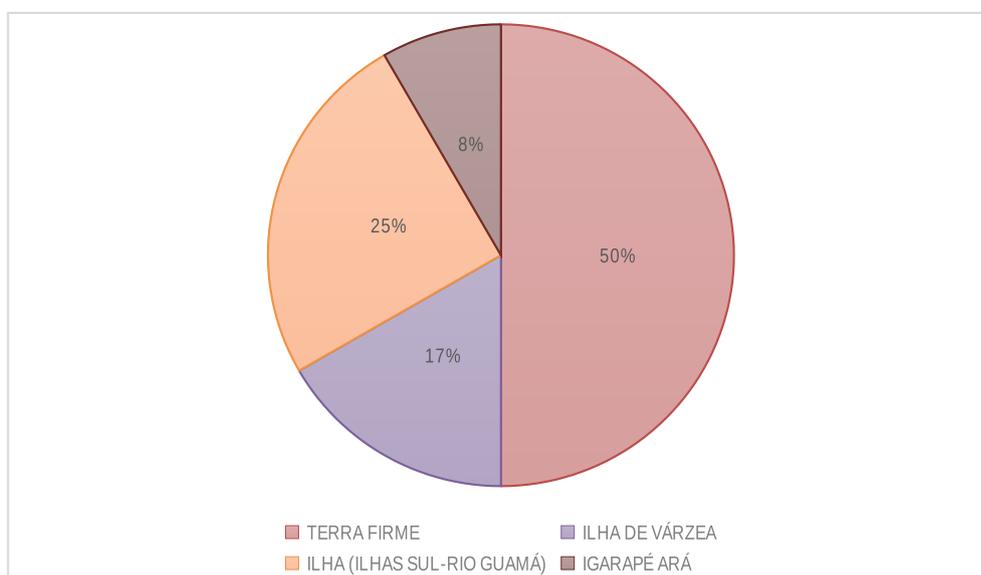
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

De acordo com os dados apresentados nos gráficos 1 e 2, há um pai analfabeto, que por viver e nascer nas ilhas, possui pequena possibilidade de acesso à educação. Essa é uma cultura que valoriza o trabalho, a mão de obra, agricultura e a pesca, meio de sobrevivência, sem o mínimo de instrução para fazer o acompanhamento dos filhos na escola.

De acordo com os dados, tantos dos alunos da periferia quanto dos alunos ribeirinhos, os pais possuem o Ensino Fundamental completo, logo se entende que muitos desses pais não fazem o acompanhamento dos filhos na escola, por desconhecerem as disciplinas no cotidiano dos alunos. Para os pais que possuem o Ensino Médio completo e que residem na cidade de Belém, talvez por conta do trabalho, dia corrido, não se fazem presentes na vida estudantil dos alunos, tanto na escola, quanto em casa. Logo, com os resultados apresentados, pode-se notar que os pais dos alunos da comunidade tiveram mais acesso aos estudos que os pais dos alunos das ilhas.

02 – A questão trata da localidade em que residem os alunos, para que se tenha conhecimento dos locais de onde vieram e o processo de separação dos grupos: ribeirinho e terra firme.

Gráfico 3: Quanto à localidade onde moram.

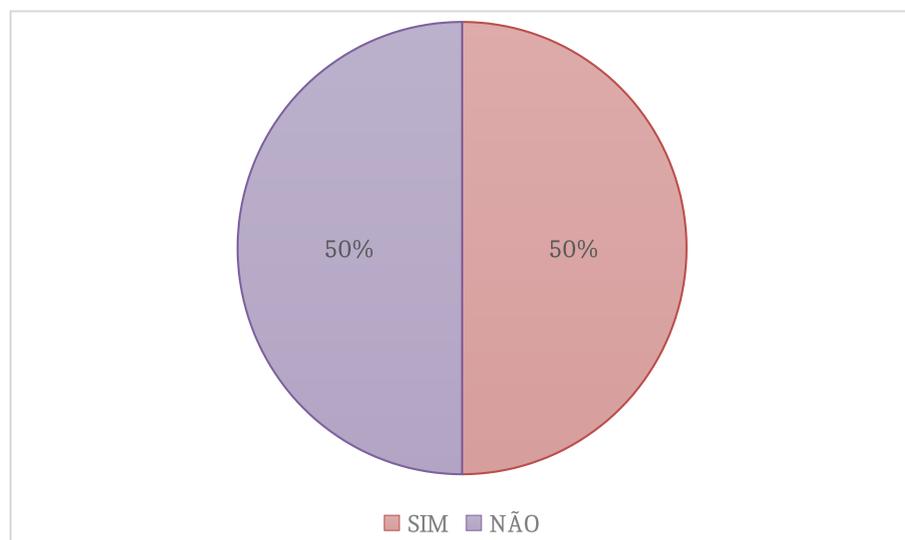


Fonte: dados da pesquisa, 2018.

De acordo com o gráfico 3, percebe-se que a maioria dos alunos residem no bairro da Terra Firme e moram no entorno, convivem a maior parte do tempo na escola, porém estão muito próximos da violência que assola a comunidade. Dos ribeirinhos, dois alunos moram na ilha da Várzea, três residem na Ilha Sul e um em Igarapé Ará.

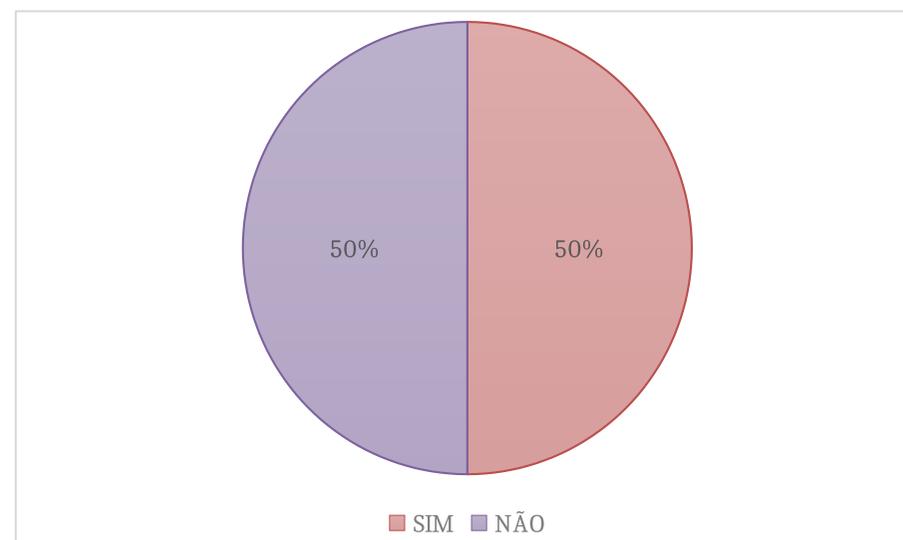
03 – A questão pede a opinião dos alunos em relação ao preconceito no Brasil para quem não fala a língua padrão.

Gráfico 4: Na sua opinião, há preconceito no Brasil em relação a quem não fala a língua padrão? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 5: Na sua opinião, há preconceito no Brasil em relação a quem não fala a língua padrão? (Ribeirinhos)



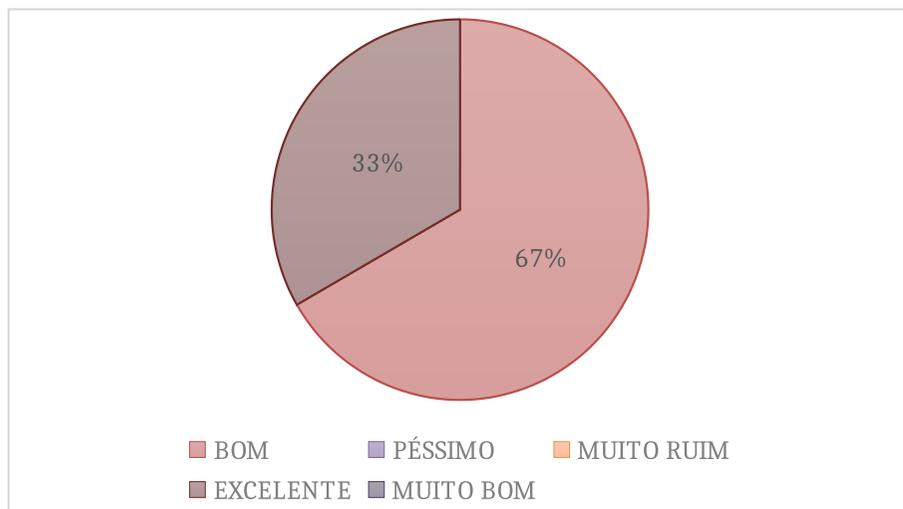
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Nos gráficos 4 e 5, tanto os alunos do bairro quanto os ribeirinhos ficaram bem divididos em 50% para sim e 50% para não. Houve uma breve explanação sobre o que é preconceito linguístico para fins de explicação, porém talvez nem todos tenham prestado atenção ou não tenham vivenciado uma situação de preconceito linguístico acreditando que realmente não ocorra no país.

Questões do questionário sociolinguístico e suas análises.

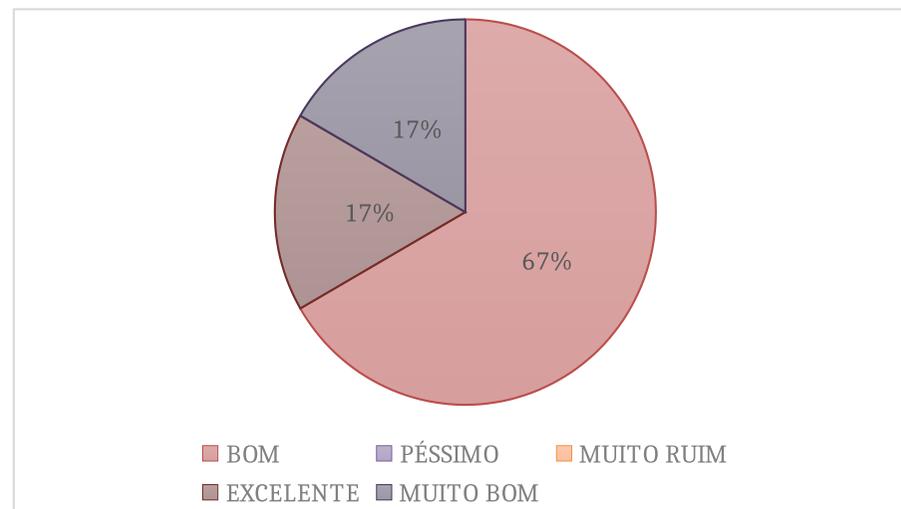
01 – Na pesquisa sociolinguística, questiona-se ao aluno o que ele acha de sua fala em relação à Língua Portuguesa.

Gráfico 1: O que você acha da sua fala em relação à Língua Portuguesa? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 2: O que você acha da sua fala em relação à Língua Portuguesa? (Ribeirinhos)

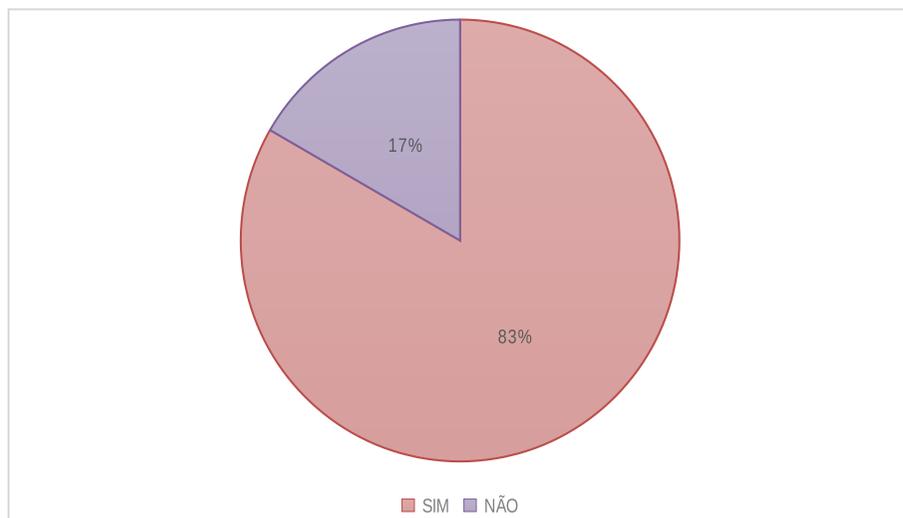


Fonte: dados da pesquisa, 2018.

De acordo com os gráficos 1 e 2, 67% alunos do bairro da Terra Firme se dizem bons falantes da Língua Portuguesa e 33% se consideram excelentes falantes da língua. Já os alunos residentes nas ilhas, 67% se dizem bons falantes, 17% responderam que são muito bons e 16% se consideram excelentes.

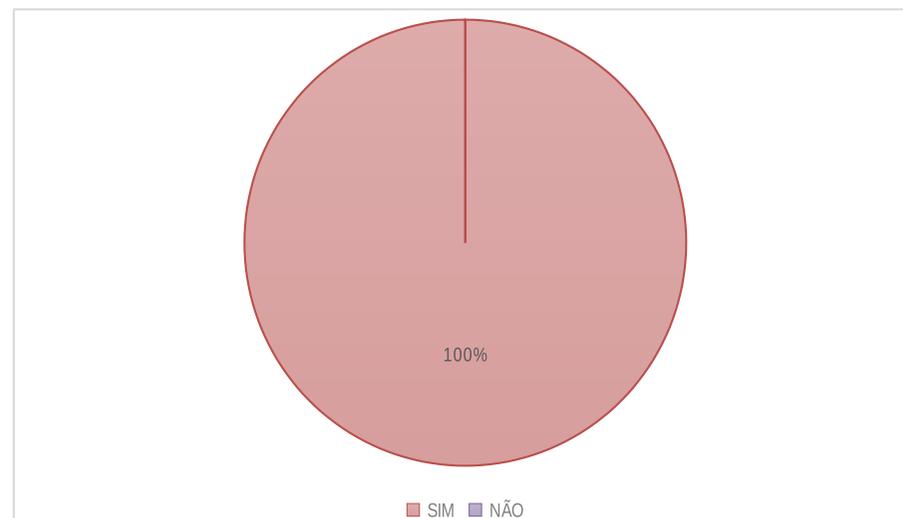
02 – Tem alguma(s) palavra (s) que você conhece de uma forma e muitos falam de outra forma? Quais?

Gráfico 3: Existe palavras que você conhece de uma forma e muitos falam de outra? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 4: Existem palavras que você conhece de uma forma e muitos falam de outra? (Ribeirinhos)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

TERRA FIRME	RIBEIRINHOS
CALVÃO	CALVÃO
CHICRETE	CHICRETE
FALANO	CELVEJA
FRECHA	FRECHA
	TORDA

Tabela 1: Palavras pronunciadas de forma diferente. Fonte: dados da pesquisa, 2018.

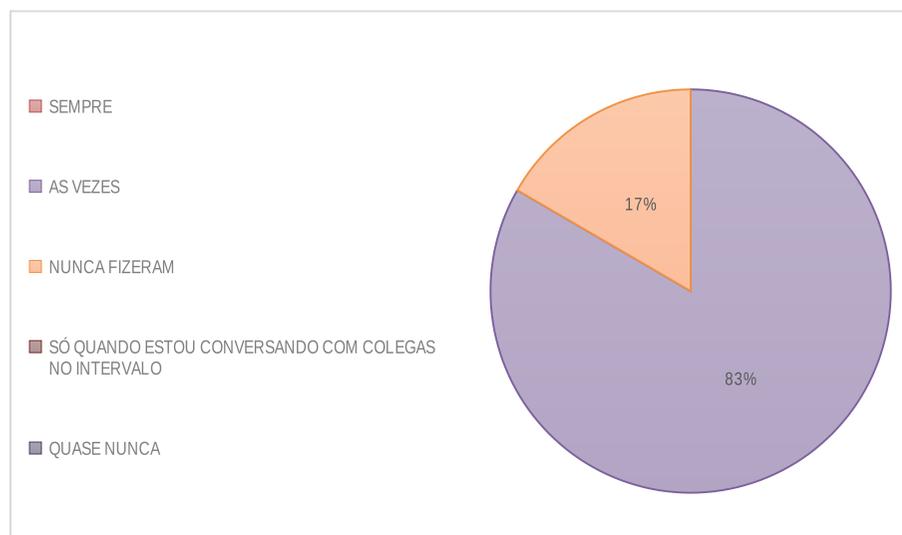
Percebe-se a partir dos dados dos gráficos 3 e 4 e da tabela acima, que uma grande maioria dos alunos já ouviram palavras mencionadas por outras pessoas de outras formas, como as citadas acima. Entre os estudantes da Terra Firme, uma única aluna informou que já ouviu as palavras: *chicrete* e *frecha*, quanto aos meninos, apenas 17% diz nunca ter ouvido tais palavras de maneira diferente das que conhece, enquanto que os

outros afirmaram que ouviram: *chicrete*, *falano*, *calvão* e *frecha*.

Quanto aos ribeirinhos, todos afirmaram já ter escutado palavras que conhecem de uma forma, sendo pronunciadas por outras pessoas de maneira diferente, como por exemplo as alunas que disseram já ter escutado: *torda* e *frecha*, já os meninos ouviram: *calvão*, *celveja*, *torda*, *chicrete* e *frecha*.

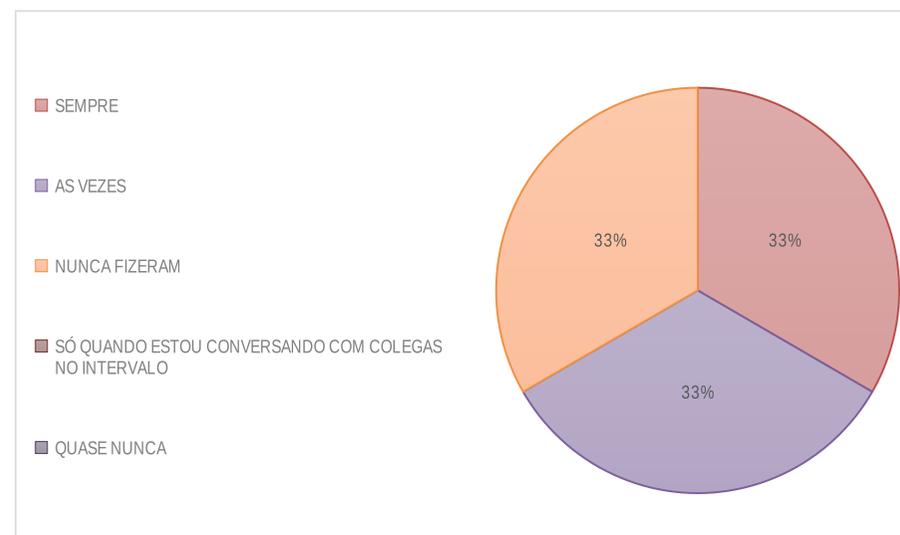
03 – Os professores fazem correções quanto a sua forma de falar?

Gráfico 5: Os professores fazem correções quanto à sua forma de falar? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 6: Os professores fazem correções quanto à sua forma de falar? (Ribeirinhos)

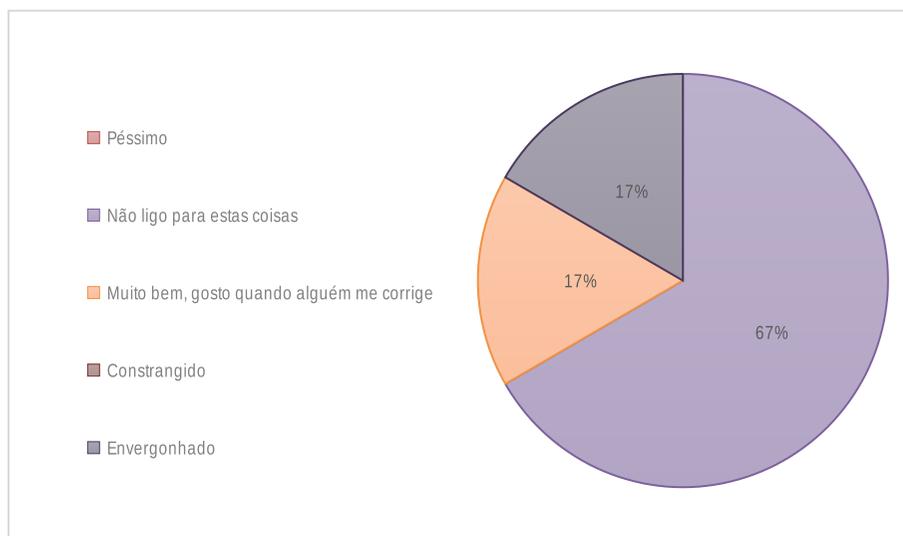


Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Quando questionados se os professores costumam fazer correções sobre suas falas, de acordo com os gráficos 5 e 6, 83% dos alunos da Terra Firme, 83% às vezes são corrigidos e outros 17% afirmaram nunca terem sido corrigidos por professores. Quanto aos ribeirinhos, estão bem divididos entre 34% que sempre sofrem correção, 33% às vezes e 33% nunca foram corrigidos.

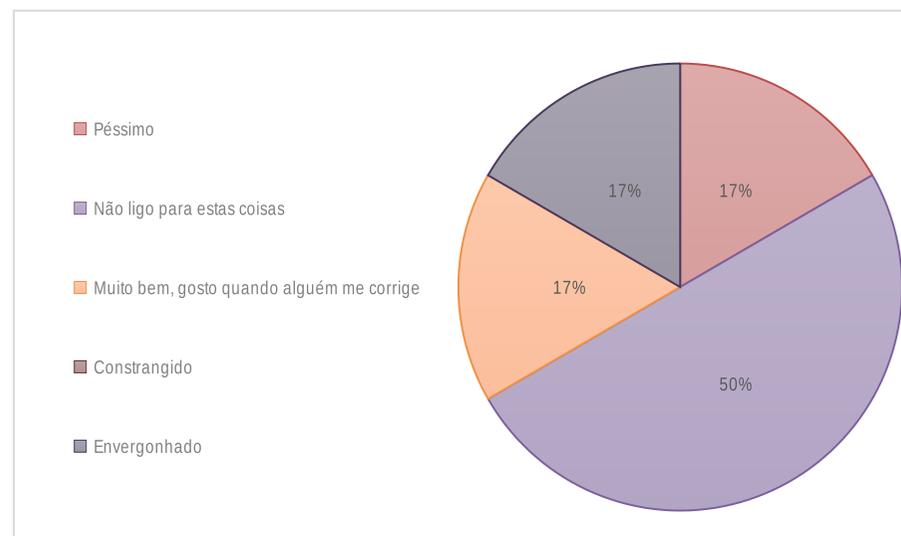
04 – Como você se sente quando alguém faz uma correção de algo que você falou?

Gráfico 7: Como você se sente quando alguém faz uma correção de algo que você falou? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 8: Como você se sente quando alguém faz uma correção de algo que você falou? (Ribeirinhos)

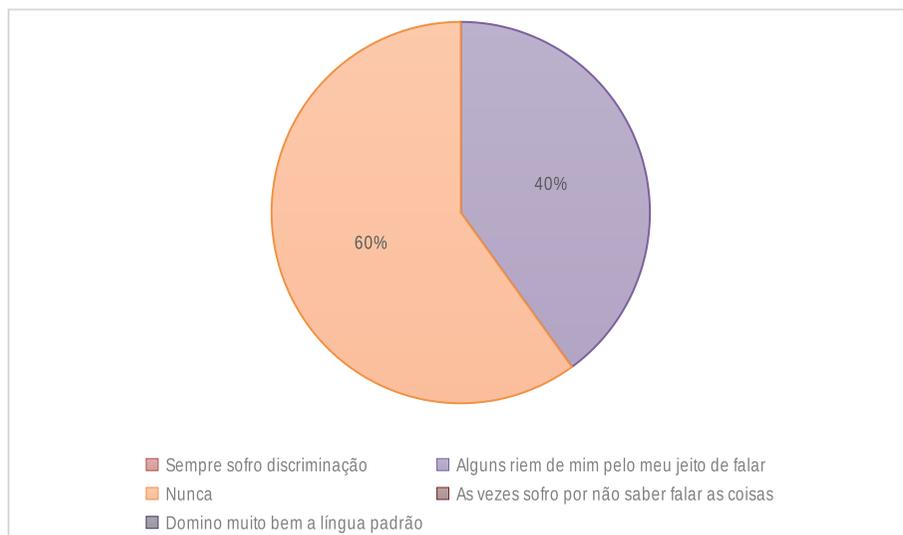


Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Como se pode ver nos gráficos, 7 e 8, 67% dos estudantes da Terra Firme e 50% dos ribeirinhos dizem não se importar quando têm a fala corrigida. Dos alunos 17% da periferia dizem sentirem-se envergonhados, porém outros 16% dizem gostar, pois encaram como uma crítica construtiva. Entre os ribeirinhos, além dos que dizem não se importar, 17% declararam se sentirem bem, 17% disseram que se sentem constrangidos e 16% restante afirmaram sentirem-se péssimos com a situação.

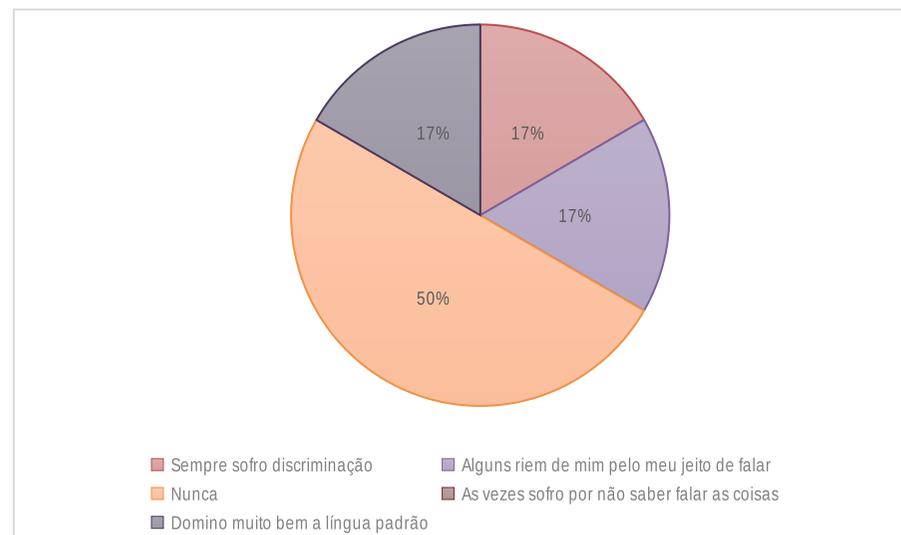
05 - Você já sofreu algum preconceito por ter falado algo considerado "errado" por alguém?

Gráfico 9: Já sofreu preconceito por ter falado algo considerado "errado" por alguém? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 10: Já sofreu preconceito por ter falado algo considerado "errado" por alguém? (Ribeirinhos)



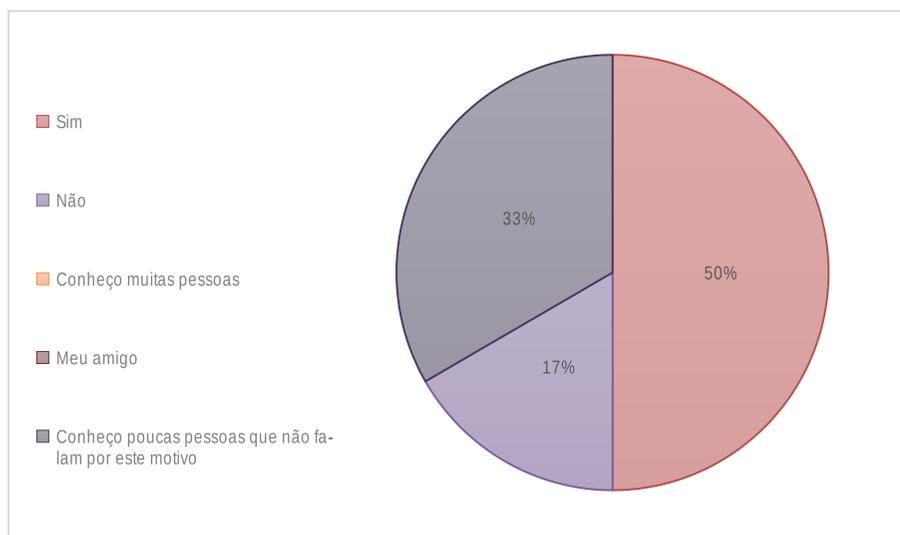
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Os gráficos 9 e 10, são bastante reveladores, 60% dos alunos do bairro da Terra Firme, nunca sofreram preconceito pela fala e 40% afirmam que quando falam, as pessoas riem pela forma como falam. Os alunos ribeirinhos 50% nunca sofreram preconceito pela fala, 17% dominam muito bem a língua padrão, 16% sempre sofrem com discriminação e 17% revelam que quando falam, outras pessoas riem do seu modo de falar.

Observa-se que os alunos da periferia sofrem menos preconceito pela oratória do que os alunos ribeirinhos, que são discriminados, visto que as pessoas riem do modo da fala deles. Se dizem dominar a língua padrão 17%, pensam que é o ato de fala, e desconhecem todas as regras e conceitos gramaticais da norma culta.

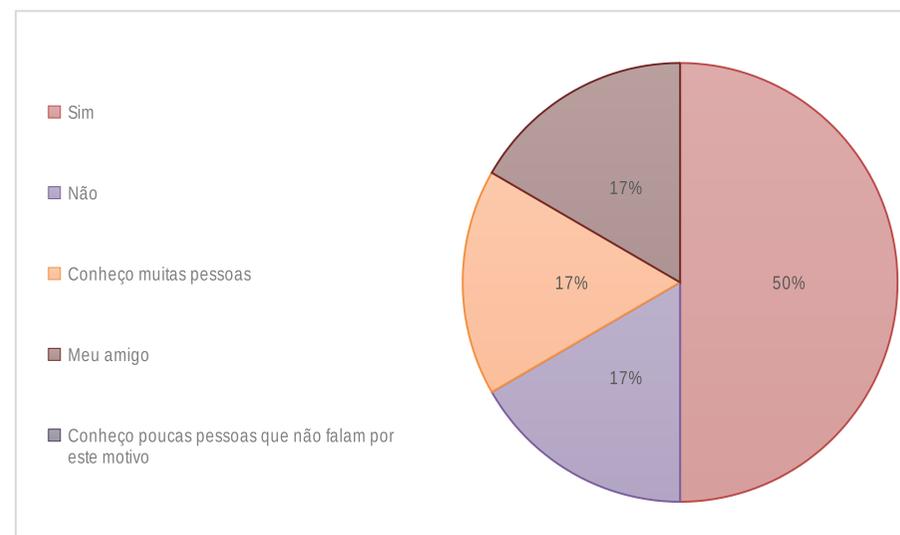
06 - Você conhece alguém que não fala por medo de errar?

Gráfico 11: Conhece alguém que não fala por medo de errar?
(Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 12: conhece alguém que não fala por medo de errar?
(Ribeirinhos)

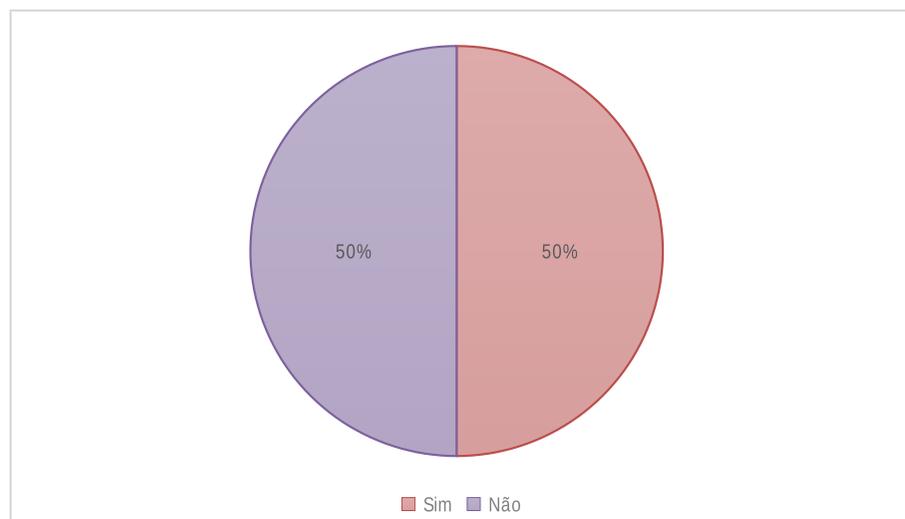


Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Nos gráficos 11 e 12, que diz: se conhece alguém que não fala por medo de errar, 50% dos alunos da periferia dizem que sim, que conhecem, 33% dizem que sim, seus amigos e 17% não conhecem. Os alunos ribeirinhos 50% dizem que sim, 17% dizem que conhecem muitas pessoas, 17% dizem que seus amigos e 16% afirmam que não conhecem. Infelizmente é um triste dado, em ambas comunidades existirem pessoas que não falam por medo de errar e ficam refém de si mesmas. O não falar, ficar reprimida e reclusa, interfere na socialização e é um fardo que algumas pessoas carregam por meio do preconceito do outro, passando por cima até da comunicação, um ato essencial para todos.

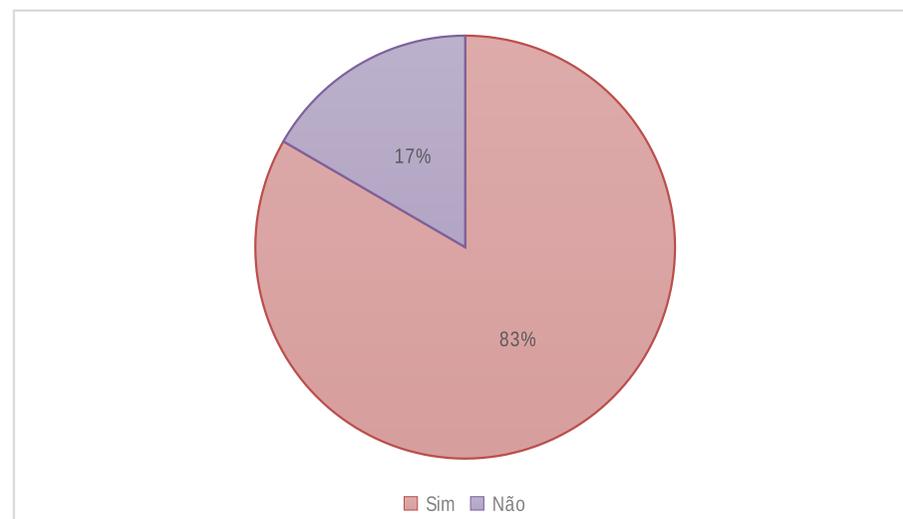
07 - Em sua opinião o desrespeito com a variação de fala (modo de falar) dos alunos afeta o desenvolvimento em sala de aula?

Gráfico 13: O desrespeito com a variação linguística afeta o desenvolvimento em sala de aula? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 14: O desrespeito com a variação linguística acontece no meio social? (Ribeirinhos)



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Nos gráficos 13 e 14, os alunos da comunidade ficaram divididos nessa questão, 50% disseram que afeta e 50% que não. Os ribeirinhos 83% dizem que afetam e somente 17% acham que não. Com os resultados podemos observar o quanto os alunos ribeirinhos são afetados no desenvolvimento individual e coletivo, dessa forma podemos perceber a dificuldade que esses alunos enfrentam no seu cotidiano, vendo a falta de respeito com a variação linguística na sala de aula, sendo que a variação se mantém viva em toda comunidade escolar.

Considerações finais

Concluiu-se que, apesar dos grupos entrevistados possuírem diferenças sociais e culturais, ambos sofrem com o preconceito linguístico, seja na comunidade escolar ou em suas próprias comunidades. O que se pode entender é que os alunos do bairro da Terra Firme se utilizam da prática do bullying como um reflexo do que eles sofrem no meio em que vivem, muitas vezes dentro de suas próprias casas. Logo, eles precisam demonstrar força e superioridade diante daqueles que eles enxergam como mais fracos, no caso os ribeirinhos. Diante disso, verificou-se que os alunos das ilhas, além de sofrerem preconceito linguístico, sofrem também preconceito regional.

Em conversa com técnicas em educação e professores da escola, percebeu-se que os próprios funcionários têm um tratamento diferenciado com esses alunos, o que nos fez entender que a discriminação não parte só dos colegas que residem na periferia, mas, infelizmente, o mau exemplo dado por esses profissionais também acaba refletindo no comportamento desses meninos. Na escola o termo “ribeirinho” é uma espécie de xingamento, tema de piada, quando querem ofender um ao outro dizem coisas como “parece até ribeirinho”. A prática ocorre diariamente e não há interferência dos responsáveis pela escola, visto que os mesmos também discriminam esses alunos, porém de uma forma um pouco mais implícita.

Em relação às correções, os professores declararam que preferem fazê-la em frente aos outros alunos, alegando que também servirá para conhecimento dos demais. No entanto, esses estudantes ao serem corrigidos, em sua maioria, sentem-se constrangidos na frente dos colegas, pois, o aluno sente-se desmotivado, incapaz, envergonhado. Logo, a correção dos professores, junto aos preconceitos sofridos

no ambiente escolar, acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, provocando muitas vezes a evasão escolar.

É necessário que haja respeito em relação às condições sociais que envolvem a língua como um todo e que se tenha o pleno entendimento de que os desvios ocorridos na fala não são erros, são fenômenos fundamentados em teorias linguísticas. E segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.75), é importante também que se passe ao aluno, que o falante, embora possa cometer desvios em uma linguagem informal, em um grupo de amigos, por exemplo, ele pode ter competência comunicativa para falar com qualquer interlocutor em qualquer circunstância.

Este trabalho foi importante para o entendimento do papel do professor, como educador diante das diversidades linguísticas e culturais. É imprescindível que se saiba como agir com esses alunos, com cuidado para que não os afete psicologicamente, por serem jovens que estão em processo de formação de personalidade e identidade.

O trabalho mostrou que, reconhecendo que as variações possuem suas características próprias, promovem riqueza à cultura e trazendo a pluralidade à linguagem. Assim, cabe ao profissional da educação investigar, pesquisar, estudar e mostrar argumentos ao seu alunado, auxiliando em sua formação como crítico e capaz de respeitar a importância das variedades linguísticas existentes em toda a sociedade para a definição de sua identidade cultural, pessoal e social.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 43ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BARBOSA, Adoniran. *Samba do Arnesto*. CD Raízes do Samba, Faixa 3. EMI Music, 1999.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* 9ª ed. São Paulo: Ática. Série Princípios, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI, Stella. *Marcos Bagno fala sobre preconceito linguístico*. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/1414-maaio-bagoo-fala-sobai-paiiooiito-linguistio-78894042> (Acesso em 23mar2018.).
- BRITTO, Luiz P. L. *À sombra do caos: ensino da língua x tradição gramatical*. Universidade Estadual de Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270819> (acesso: em 20/04/2018)
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAMACHO, R. G.; ALKMIN, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 21-76.
- CARDOSO, Eliane. *Estudantes do Pará recebem formação pelo Projeto Mundiar*. 2017. <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/estudantes-do-para-recebem-formacao-pelo-projeto-mundiar> (acesso em: 28/05/2018)
- FARACO. Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GUY, G.R.; ZILLES, A.M.S. *O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística*. Calidoscópio, v.4, n. 1, p. 39-50, jan. / abr. 2006.
- LOPES, EDWARD. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996, 96 p., Coleção Leituras do Brasil.
- TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Cidadã de segunda classe: o direito de imigrar da mulher africana, em Buchi Emecheta

Paulo Valente¹

Buchi Emecheta demorou a chegar às mãos de leitoras e leitores do Brasil. Por aqui, as histórias da romancista nigeriana começaram a ser publicadas em língua portuguesa após quase cinquenta anos de suas edições originais em inglês, que datam da década de 1970. Neste momento, eu poderia questionar os fluxos migratórios da tradução que escondem obras de mulheres africanas, negras e fora dos cânones ocidentais de produção literária, mas me atenho ao contexto frutífero em que chegou às nossas mãos a rica produção Emecheteana: a segunda década do século XXI, quando cada vez mais a academia, as editoras e os grupos literários mostraram interesse em ler quem esteve historicamente esquecido/a da História. Rever a História (literária) a contrapelo, como diria Benjamin, é o ato de voltar os olhos ao passado e, como um anjo, bater as asas para um futuro próspero, recontar por outra ótica o nosso

passado, questionar os cânones estabelecidos e ouvir o que as vozes silenciadas e deixadas pelo caminho estiveram dizendo o tempo todo das margens sociais, políticas e, por que não, literárias.

Cidadã de segunda classe, originalmente de 1974, é o segundo romance de Buchi Emecheta², também o segundo livro seu que eu li, após ter me encantado com o sucesso editorial de *As alegrias da maternidade*³. Os dois romances guardam algumas semelhanças, como o protagonismo de mulheres negras, as violências coloniais e a imigração como pontos centrais, além do retorno à cultura *igbo*⁴, da qual Emecheta também provém. A leitura de seus textos é um convite a uma realidade em que às mulheres nigerianas é imposto um lugar de subalternidade do qual as suas protagonistas fogem, rompendo com uma predestinação imposta por uma cultura sexista.

1) Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa em Crítica Feminista e Estudos de Gênero com tese sobre as masculinidades negras e performatividades de gênero em contexto migratório nas obras de Conceição Evaristo (Brasil), Zora Neale Hurston (EUA) e Buchi Emecheta (Nigéria). Interessa-se por estudos de Raça e Gênero nas literaturas e cinemas latino-americanos e brasileiros.

2) O primeiro é *In the Ditch*, de 1972, que no Brasil recebeu o nome de *No fundo do poço* (2020). Adah é protagonista deste romance também, porém, aqui vemos a sua vida após o divórcio e a luta para educar e criar as suas crianças no subúrbio londrino. Portanto, *Cidadã de segunda classe* poderia ser classificado como um *prequel*, obra literária que narra acontecimentos anteriores na vida de personagens já conhecidos ou lidos em outras narrativas.

3) Em outubro de 2018, as/os assinantes do grupo de leitoras/es TAG Experiências literárias receberam a caixinha com o kit referente ao livro *Alegrias da Maternidade*, em sua primeira tradução ao Português brasileiro.

4) Terceira maior etnia do sudeste da Nigéria, com ramificações em outros países africanos e mesmo fora do continente. Reconhece-se como tendo sido um grupo bastante heterogêneo quanto à organização política, descentralizado e democrático, com certo destaque no cenário de transição entre o colonialismo e a Independência do país.

Desde cedo a vida da mulher *igbo*, pelo que nos narra Emecheta, é atrelada à sua performatividade de gênero, posto que há espaços muito bem delimitados que devem ser seguidos à risca, devido a uma política de gênero bem restritiva das vontades, desejos e possibilidades de existir dessas atrizes sociais, cujos corpos devem responder a um ordenamento social e espacial de modo a cumprirem uma agenda que as categoriza e impõe uma ordem quase compulsória de comportamentos para serem lidos como adequados ao feminino.

O primeiro ponto que chama a atenção do público-leitor que se delicia com a escrita literária de Emecheta é o sonho da protagonista que, não ignorando o papel de gênero imposto, que sair de seu país, rumo à Inglaterra, antiga metrópole da antiga colônia africana. O desejo de imigrar é o que move a protagonista Adah, que estuda em Lagos, capital nigeriana, e mesmo após um casamento forçado e a maternidade compulsória, reúne forças e dinheiro para primeiro mandar o marido e posteriormente conseguir sair do país rumo a Londres de seus sonhos, a fim de dar continuidade à sua educação formal.

Adah e Emecheta se aproximam, sob esse aspecto. A romancista também havia migrado alguns anos antes para o Reino Unido, atrás do marido, com as suas crianças, a fim de seguir os seus estudos universitários. Ou seja, Emecheta sabe do que fala em sua obra porque vivenciou experiências muito semelhantes às de Adah e ainda que não seja exatamente uma autobiografia, é relevante salientar esses pontos em comum. É na diáspora que, não raro, autoras africanas conseguem olhar melhor para as suas culturas de origem e confrontá-las com o país para onde caminham, e

se sentem mais livres para compartilhar as suas vivências.

No seu romance, Emecheta confronta uma sociedade nigeriana da primeira metade do século XX, patriarcal, focando questões de gênero em intersecção com o colonialismo e o imperialismo que projeta uma sociedade da qual a protagonista pretende evadir, escapar; com uma sociedade europeia racista e sexista, produtora do ideal colonial. Daí advém o título do romance. Em uma entrevista a uma emissora de televisão londrina, em 1975, quando questionada se o livro leva esse título por sua protagonista ser uma mulher ou por ser negra, Emecheta afirma:

É as duas coisas, na verdade, porque ela é uma mulher [...], e uma mulher é uma cidadã de segunda classe, e quando chega aqui ela se torna duplamente cidadã de segunda classe, porque ela também é negra⁵

Adah sonha com uma Londres em que se veja livre, possa estudar e ter alguma liberdade, a qual não alcança por ser uma mulher *igbo*, no entanto, nesse novo espaço se depara com a raça como novo elemento segregador/limitador, sem livrar-se das imposições advindas do gênero que performatiza. Ainda que um oceano e meio século pelo menos nos separem de Adah e seus dramas, a leitura do romance de Emecheta tem muito a falar a nós, que também fomos uma colônia de um país europeu, que falamos na língua do colonizador e que fomos/somos racializados. Certamente quem lê Emecheta encontra ecos de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Eliana Alves Cruz e tantas outras mulheres pretas da nossa cultura e com as quais temos aprendido muito.

5) It's both, actually, because she's a woman [...], and a woman is a second class citizen, and come here and she's become a double second citizen, because she's black as well.

Ao questionar o que é ser mulher e o que significa ser preto/a na contemporaneidade, pós-regime colonial, como o racismo e o sexismo se atualizam para continuarem a limitar as experiências desses corpos, a autora nigeriana fala também de uma realidade muito próxima a nós, brasileiras e brasileiros. De certo modo, explica a nossa cultura patriarcal e racista e como esses marcadores sociais da diferença se cruzam a fim de manter corpos racializados à margem das benesses da Modernidade.

Emecheta discute ao longo de seu potente, bem articulado, e ao mesmo tempo envolvente romance, o modo como as questões de gênero já enfrentadas por Adah, em Lagos, atualizam-se quando ela migra para Londres e ainda como o novo espaço é um convite a novos desafios. É em Londres que Adah questiona o lugar subalternizado destinado às nigerianas e aos nigerianos que migram ao país europeu, os subempregos, a política de dar os filhos e as filhas em adoção, dentre outras práticas coloniais e escravocratas que se atualizam na capital inglesa em pleno século XX. Também é no cenário europeu que ela pretende criar seus filhos e filhas, cinco ao total, e se vê compelida a fazer concessões a fim de manter-se hábil a seguir trabalhando e estudando, além de manter um casamento e cuidar das dores do racismo sofrido também pelo marido violento, Francis.

Nesse sentido, a autora nos propõe a reflexão acerca de quais corpos podem imigrar e o que acontece quando uma mulher africana chega a Londres racista e xenófoba. Ainda, um importante ponto que não pode passar despercebido: sendo a Inglaterra um país hostil à população negra e imigrante, há alguma diferença entre ser um homem africano e ser uma mulher africana?

É, pois, em Londres que o marido de Adah assume um papel violento para “discipliná-la”, demarcar uma linha subjetiva e

divisória entre as possibilidades de ação de ambos neste novo espaço. A violência surge em seu comportamento e discurso como elemento que separa os dois corpos que, mesmo migrando da mesma cultura, são distintos. O marido é mais consciente, nesse sentido, de que Londres não derrubaria aquela divisão por gênero já conhecida de sua cultura de origem, nem mesmo o acesso à educação formal de Adah o faria. Ao fim e ao cabo, Adah pode estudar, ter alguma reserva financeira, ser inteligente, mas nunca deixará de ser uma mulher negra, subjugada ao marido.

Nesse sentido, o último capítulo e, em especial, a última sequência narrativa, quando a esposa consegue impor-se, e falar contra Francis são importantíssimos e elementos que sustentam a personalidade de Adah e melhor e mais intensamente falam sobre ser uma mulher imigrante, africana, negra na terra do colonizador. Mais que isso prefiro não dizer, para incitar a curiosidade e não revelar mais que somente o texto de Emecheta deve revelar, e assim não interromper a experiência leitora de quem pretende se deliciar e refletir com o romance testemunhando a escrita ficcional dessa grande romancista que chegou tardiamente a nossas mãos, mas em momento propício para dialogar com uma “nova” literatura brasileira, também negra, urgente e que racha os cânones estabelecidos.

A nigeriana da cidade de Lagos assinou uma extensa produção com mais de 20 obras entre romances, roteiros, autobiografias, livros infantis etc. até o ano de 2010, quando sofreu um AVC que a impossibilitou de continuar escrevendo. Em 2017 faleceu, em Londres, aos 72 anos de idade. Buchi, além de escritora, foi professora universitária de Sociologia e seus escritos dão protagonismo a mulheres negras na diáspora, conta histórias semelhantes à sua e de tantas outras pessoas que migram das ex-colônias africanas saqueadas pelo duplo

Modernidade/colonização em busca de uma vida melhor e de alguma liberdade. Que a sua escrita seja também um convite a que possamos cada vez mais conhecer outras autoras africanas e não apenas as dos países de Língua Portuguesa, mas também os demais países do continente e suas culturas, a fim de que percebamos que a Literatura tem muito a nos dizer, independentemente de onde venha. Por fim, e não menos importante, #LeiaMulheresNegras!



