

O SISTEMA DE ESCRITA SIGNWRITING NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

*Fabiola Morais Barbosa*⁴
*Maria Aparecida P. Gusmão*⁵
*Benedito Eugenio*⁶

RESUMO

Neste artigo apresentamos algumas considerações sobre o *SignWriting* (SW), um sistema de escrita que consegue registrar qualquer língua de sinais sem o auxílio do modelo alfabético convencional, preservando as informações sublexicais (fonologia), lexicais (morfologia) e sintáticas. É um texto teórico que objetiva contribuir para o conhecimento da estrutura e de alguns aspectos linguísticos do SW. Iniciamos com os estudos sobre origem, conceitos e a importância do SW como proposta de modificação na educação dos surdos na educação básica. Na sequência, apresentamos os principais pesquisadores que vem estudando o SW e, finalmente, exibimos os aspectos linguísticos do SW.

Palavras-chave:

Educação de surdos. SignWriting. Escrita para surdos.

ABSTRACT

In this paper we present some considerations about SignWriting (SW), a writing system that can record any sign language without the aid of the conventional alphabetic model, preserving sublexical (phonology), lexical (morphology) and syntactic information. It is a theoretical text that aims to contribute to the knowledge of the structure and some linguistic aspects of SW. We started with the studies about origin, concepts and the importance of the SW as a proposal of modification in the education of the deaf in basic education. In the sequence, we present the main researchers that have been studying the SW, and finally, we present the linguistic aspects of SW.

Keywords:

Education of the deaf. SignWriting. Writing for the deaf.

⁴ Graduada em Letras. Mestra em Ensino (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: bibidabahia@gmail.com

⁵ Doutora em Educação (UFRN). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Ensino. E-mail: prof.cida2011@gmail.com

⁶ Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Ensino. E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

1 Introdução

A linguagem é a forma do ser humano interagir com outros sujeitos. No processo de comunicação entre surdo-surdo e surdo-ouvinte é possível perceber que há diferenças significativas. Na primeira situação, os surdos estabelecem um diálogo em língua de sinais e a comunicação flui tranquilamente, entretanto, na segunda experiência, o discurso fica à mercê da proficiência do ouvinte em língua de sinais, da habilidade do surdo de oralizar ou usar gestos para se fazer compreender, ou de um intérprete, o que torna esse processo comunicativo limitado.

Muitos estudiosos da linguagem, a exemplo de Geraldi (1997) Neder (1993), Travaglia (2009), Koch (2004), Saussure (2012), Lyons e Souza (2011), dentre outros, procuram dividi-la em concepções com o intuito de estudá-la mais profundamente. Assim, esses pesquisadores apontam três concepções, a saber: a) Linguagem como expressão de pensamento; b) Linguagem como Comunicação e Expressão e c) Linguagem como Interação. No entanto, Gusmão (2015, p.79) “[...] considerando as implicações da linguagem na sala de aula, a língua como atividade...”, apresenta a divisão de Souza (1996, p. 21-22 *apud* GUSMÃO, 2015, p. 79), justificando que assume esse ponto de vista “[...] por ser um trabalho que busca articular conhecimentos científicos à prática pedagógica, em que teoria e prática estão intimamente relacionadas no estudo das interações discursivas na sala de aula” (GUSMAO, 2015, p. 79-80).

Neste estudo, de natureza bibliográfica, focalizamos o *SignWriting* (SW), que um sistema de escrita que consegue registrar qualquer língua de sinais sem o auxílio do modelo alfabético convencional, preservando as informações sublexicais (fonologia), lexicais (morfologia) e sintáticas. Apresentamos os principais conceitos, a importância e as características do sistema *SignWriting* (SW) na educação dos surdos.

1 Origem, conceitos e importância do sistema SW

Barreto e Barreto (2015, p. 70) apontam que “[...] os termos “Escrita de Sinais”, “Escrita das Línguas de Sinais” (ELS) são nomes em português para o sistema *SignWriting*”. Embora já exista uma série de pesquisas, com as mais diversas abordagens sobre a surdez, as produções acadêmicas ainda

precisam avançar, uma vez que Libras não é ofertada como primeira língua (L1), e também outras disciplinas importantes como a Literatura Visual (LV) e o *SW* não são trabalhados para enriquecer o currículo e, conseqüentemente, o processo de formação dos sujeitos surdos.

Assim, o conceito de *SW* é o significado da forma escrita das Línguas de Sinais. Ribeiro (2016, p. 24-25) afirma que: “*SW* é um sistema visual de escrita que torna possível ler, escrever e digitar qualquer Língua de Sinais no mundo e utiliza símbolos visuais que representam configuração de mão, movimento e expressões faciais de qualquer Língua de Sinais”.

Segundo Wanderley e Stumpf (2016, p.147), “a escrita de sinais do *SignWriting* (*SW*) é um sistema alfabético de glifos que representa as línguas de sinais naturais, originado a partir de um sistema de notação de dança desenvolvido por Valerie Sutton”. Esse sistema foi criado em 1974, no *Center for Sutton Movement Writing*, na Califórnia, USA, a partir de um sistema para notação de dança chamado *DanceWriting*, criado em 1972, adaptando mais tarde para o sistema que ficou amplamente conhecido como *SignWriting*.

Capovilla *et al.* (2013, p. 57) afirmam que:

[...] quando a criança surda aprender a ler sinais em *SignWriting*, ao ler textos escritos em *SignWriting* ela passa a experimentar o mesmo fluxo da sinalização interna do autor do texto em *SignWriting*. Do mesmo modo que a escrita alfabética fala ao ouvido do ouvinte, a escrita *SignWriting* sinaliza à mente do surdo.

O fragmento acima nos faz perceber o quanto o sistema *SW* é relevante para os surdos. Bózoli (2015, p. 23) explica que “a escrita de sinais é um espelho da língua manual no papel. O conteúdo sinalizado é registrado no papel e o que está escrito é decodificado e expresso pelas mãos e corpo, como um processo de leitura, sem complicações.” Nessa perspectiva, é importante o registro no papel do texto sinalizado, Stumpf (2004, p. 148), explica que “o *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada”.

Dessa forma, os surdos têm a possibilidade de registrarem os seus discursos sem precisarem recorrer à língua portuguesa que limita os seus vocabulários, visto que os surdos precisam memorizar os vocábulos e seus significados, porém, por se comunicar através da língua de sinais e precisar

Linguagem, Cultura e Ensino

escrever em outra língua de modalidade diferente, os surdos acabam reduzindo seus registros pelo fato de não terem palavras suficientes para expressarem as ideias desejadas. Quando a leitura e a escrita combinam com a modalidade da língua de um grupo, o processo de aprendizagem torna-se mais fácil.

É importante apreender a distinção que Campello (2008, p.119-120) faz entre língua portuguesa e língua de sinais: “entre a língua portuguesa e língua de sinais há uma grande diferença marcada pela presença de signos específicos: no português a escrita é baseada no grafismo, sendo a fala baseada no fonocentrismo – signos calcados na oralidade da fala; a língua de sinais por sua vez, é baseada em signos visuais”.

2 O sistema de escrita SignWriting

No Brasil e em outros, países existem diversos sistemas de escrita, conforme exemplificam Barreto e Barreto (2015, p.63-66):

- a) Foi publicada em 1822 por Roch Amabroise Auguste Bébian o nome de escrita: NOTAÇÃO MINOGRAPHI;
- b) Willian C. Stokoe (1919-2000), foi primeiro a reconhecer as Língua de Sinais enquanto língua naturais, o nome de escrita: NOTAÇÃO DE STOKOE;
- c) HamNoSys é um sistema de notação fonética para uso de linguística, o nome de escrita: HAMBURG NOTATION SUSTEMA (HamNoSys);
- d) Paul Jouison (1948-1991): O método à Língua de Sinais Francesa, o nome de escrita: SISTEMA D'SIGN.
- e) Universidade de Liège na Bélgica, o nome de escrita: NOTAÇÃO DE FRANÇOIS NEVE.
- f) Em 1997, Mariângela Estelita Barros, o nome de escrita: SISTEMA DE OESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS (ELIS).

Em nosso país, temos quatro sistemas de escrita de sinais para surdos: a) Escrita das Línguas de Sinais - Elis; b) Sistema de Escrita para Línguas de Sinais (SEL); c) VisoGrafia, sistema de ELS d) Escrita de língua de sinais no Brasil (*SignWriting*), a mais usada pelos surdos brasileiros.

O SW é o sistema de escrita das Línguas de Sinais usado por muitos pesquisadores em nosso país e em todo o mundo. O crescente número de adeptos ao uso da Escrita de Sinais pode ser creditado à facilidade de compreensão e memorização, permitindo maior desenvolvimento na aquisição de linguagem. Por apresentar todos os parâmetros das Línguas de Sinais, na forma sinalizada (Configuração de Mão, Movimento, Ponto de

Articulação, Orientação de Mão e Expressões Não-manuais), a escrita de sinais aproxima mais seus usuários, transmitindo para o papel o que é dito por eles, com seus movimentos e até mesmo o sentimento, o que não ocorre no caso do português na forma escrita.

Segundo Stumpf (2005), há países que trabalham com o sistema SW na educação de crianças surdas há muitos anos, partindo dos primeiros anos de escolarização, juntamente com o ensino da língua de sinais. No Brasil, no ano de 1996 iniciaram os primeiros estudos sobre a história da escrita da língua de sinais pelo sistema SW. Esse foi um aspecto importante porque possibilitou a produção de alguns livros infantis com textos escritos em sinais.

Em 2001 foi lançada a primeira edição do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue* pelo Prof. Dr. Fernando Cesar Capovilla e sua equipe de neuropsicologia da Universidade de São Paulo. Nova versão foi lançada em 2009 com nome *Deit-Libras*, catalogando mais de 9 mil sinais, com o seu significado com tradução em português, servindo também como referência para escrita em SW (RIBEIRO, 2016).

Stumpf (2004, p.152) afirma que “[...] as crianças quando iniciam seu processo de alfabetização caracterizam o primeiro nível do processo por uma busca de critérios para distinguir entre os modelos básicos de representação gráfica: escrita e desenho”. Suas pesquisas acerca do Sistema *SignWriting* publicadas em 2004 e 2005, respectivamente, por uma escrita funcional para o surdo (2004) e Aprendizagem de Escrita de língua de sinais pelo sistema *SignWriting*: língua de sinais no papel e no computador (2005), influenciaram outras pesquisas e despertaram curiosidades acerca da temática.

Em 2006 inicia-se a Graduação de Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com polos em algumas universidades brasileiras e o sistema *SignWriting* foi disciplina integrante do currículo do curso.

Outras pesquisas foram desenvolvidas e registradas em livros, a exemplo do *“Escrita de Sinais sem Mistérios”*, dos pesquisadores Madson Barreto e Raquel Barreto, apresenta o detalhamento do sistema da escrita de Libras, tendo a publicação da 2ª edição, em 2015, de forma mais ampliada e revisada.

Linguagem, Cultura e Ensino

Em 2013 foi lançada a terceira edição (Revista e Ampliada) do *Novo Deit-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA, *et. al.*, 2013), com a inclusão do sistema de escrita de sinais. E mais recentemente, em 2015, Débora Wanderlery publicou o livro *A leitura e Escrita de Sinais de Forma Processual e Lúdica*.

Outras pesquisas que apresentam grande relevância são as realizadas por Ribeiro (2016) e Almeida (2016). Vários são os artigos, dissertações e teses de autores como Stumpf (2005), Morais (2016), Wanderley (2017), Macedo (1999), Silva (2009), Nobre (2011), Barreto e Barreto (2015), Barbosa (2017), dentre outros, que pesquisam sobre o Sistema *SignWriting*.

Ribeiro (2016) aborda acerca da escrita de sinais enquanto marco histórico no Brasil e como a literatura visual escrita em Libras contribui positivamente para os usuários da Libras como L1; já Almeida (2016) trata sobre a importância do ensino da Libras, dedicado exclusivamente ao uso do *SignWriting*. Barreto e Barreto (2015, p. 63-66) defendem que a escrita da Libras propiciaria à criança surda maior desenvolvimento linguístico e cognitivo e, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade e cultura surda, dentre incontáveis outros aspectos, conforme apontado por Barreto e Barreto (2014a, 2014b), Capovilla *et al.* (2006), Silva (2009) e Stumpf (2005).

As aquisições da leitura visual e da escrita da língua de sinais facilitaram na aquisição da Libras, bem como o acesso aos registros históricos, literários e à cultura surda, também contribuíram para as conquistas dos vários movimentos em prol da comunidade surda em busca do cumprimento de seus direitos. Após anos de lutas, o povo surdo finalmente conquistou o direito de usar uma língua que lhe desse a possibilidade de, não somente se comunicar, mas também de efetivar sua participação na sociedade em geral.

3 Aspectos de análise do sistema SgnWriting

O SW usa imagens do texto escrito na língua de sinais em sua modalidade espaço-visual, que é um aspecto da cultura surda. Essa escrita pode ser traduzida para a língua Portuguesa em uma Educação Bilíngue, possibilitando a ouvintes e surdos leituras destes materiais. Sobre os benefícios advindos do uso da língua de sinais, Sacks (1989, p.48) acredita:

que a língua de sinais é uma língua fundamental do cérebro. A inteligência visual de surdos sem a aquisição da língua pode se desenvolver em contato com estímulos visuais, entretanto, o pensamento, embora possa existir sem a língua, sofre grande interferência pela falta desta.

O objetivo desta escrita é estimular, especialmente nas crianças surdas, alfabetização e letramento, a produção de gêneros discursivos, narrativas em língua de sinais e Glossário, produzidos pelos surdos por meio de histórias de vida, contos, lendas, fábulas, piadas, poemas e poesias sinalizadas como literatura surda, desenvolvendo-se linguisticamente. As histórias contadas são passadas de geração para geração, e com elas os valores morais, o orgulho de ser surdo (multiculturais), os feitos de seus líderes surdos, bem como os desafios enfrentados por estes em uma sociedade excludente. Embora seja de extrema importância, esse aprendizado traz também desafios.

Elaborar produções de materiais didáticos na prática do ensino contribui para o registro dos sinais na Libras, isso pode auxiliar na ampliação do léxico da língua na educação dos surdos, pois se trata de um registro na própria língua dos surdos. Com a difusão do *SW*, futuramente poderemos ter em todo Brasil mais produções escritas em *SW* como: revistas, livros, dicionário, jogo, dentre outros; isso, possivelmente, tornará a leitura mais fácil para a Educação Bilíngue.

As crianças surdas precisam saber as regras gramaticais da Libras e, assim, poderão também aprender *SW*. Assim como saber ler e escrever em português contribui para que as pessoas ouvintes absorvam as regras gramaticais da sua língua, o *SW* poderá contribuir nesse mesmo aspecto com as pessoas surdas. Além disso, contribui também para que o sujeito surdo bilíngue saiba distinguir e utilizar as duas línguas, o uso do *SW* nas demais disciplinas (geografia, matemática, história, educação física, entre outras) facilitará o aprendizado, fazendo com que este seja mais atraente e dinâmico.

Barbosa (2017, p. 31) afirma que “O *SignWriting* é composto por aproximadamente 900 símbolos, representando as configurações da mão, orientações de mão, contato, movimentos e expressões faciais”. Este fato possibilita a escrita de palavras e textos por parte dos surdos.

Normalmente, quando observamos a escrita em *SW*, pensamos se tratar de símbolos criados para cada letra; entretanto, o *SW* vai além disso;

ele descreve todos os parâmetros nessa grafia. É importante ressaltar que o alfabeto manual está escrito no ponto de vista do sinalizador. Esse fator faz toda diferença no processo de leitura e compreensão.

4 Aspectos da Visualidade no SignWriting

A ideia que deve ser exposta sobre os aspectos da visualidade no sistema *SW* tem relação com a experiência visual adquirida por meio da comunicação em língua de sinais de uma das autoras deste artigo. Muitas discussões e estudos são contemplados, assim como a história das artes visuais, os estudos culturais, a literatura visual, recursos visuais, tecnologias e estudos linguísticos da Libras através do sistema *SW*.

A observação pelo sujeito surdo resulta na experiência visual, como uma criança surda que aprende a receber os estímulos pelo *input* visual, entretanto, essa criança, posteriormente, precisará passar pela alfabetização, aquisição de leitura e escrita, e é pelo treinamento da percepção visual que se alcança a compreensão tanto na leitura, quanto na escrita. Assim também a gramática da Libras pode ser mais facilmente ensinada pelo sistema *SW*: ajudar a memorizar as regras, organizar a ordem e estrutura do texto. Campello (2008, p. 21) aponta que “A Visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual⁷”. Conforme já destacado, as Línguas de Sinais são visuais; diversos autores têm defendido que tal característica é fundamental para o aprendizado de alunos surdos, tanto na aquisição da Libras, como na aquisição da escrita. Sobre a exploração dessa característica, Nascimento (2014, p. 617) afirma:

A visualidade é apontada por pesquisadores da área da surdez, como o meio mais eficaz de atingir os surdos e favorecer a sua produção de conhecimentos (CAMPELLO, 2007; LODI; LACERDA, 2009, QUADROS, 1997). Campello (2007) propõe que se use intensamente a visualidade na educação dos surdos e defende uma “pedagogia visual”.

A Pedagogia visual contribui para a construção de um sistema de *SW* da Libras “[...] que retrate as expectativas dos surdos sobre sua própria língua

⁷ São construídas relações prováveis através de “descrições imagéticas” que permitem o surgimento de signos mais elaborados, a partir das representações das informações registradas e visuais e da construção mental da imagem.

e seu processo educacional.” (BASSO et al, 2009 p.17). A contribuição com as práticas pedagógicas para ensinar os surdos no processo de aprendizagem se configura na utilização de materiais visuais, que ampliam o entendimento do surdo que tem sua percepção visual aguçada. Leffa (1996, p. 10) mostra o processo básico de leitura quando diz que “A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”.

Nesta percepção, a leitura vai além do que se vê, está na interpretação. Cagliari (2008, p. 8) afirma que “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Note-se que ler e escrever são atos linguísticos; no entanto, só recentemente tem havido a participação significativa da linguística em projetos educacionais”. Portanto, a qualidade em educação é importante, o ensino de língua, de cultura e identidade para cada pessoa, nos níveis de proficiência linguística. Além disso, precisamos ser respeitosos com os surdos que nem sempre tem acessibilidade e informações. Assim, Campello (2008, p. 21) afirma que:

A cultura visual vem da “experiência visual” (PERLIN, 1998), que na teoria cultural e de Estudos Surdos, a língua de sinais vem construída e absorvida visualmente juntamente com a cultura do sem som. As percepções visuais e suas experiências visuais, no dia a dia, com seus próprios significados não-sonoros transportam aquilo o que foi vivenciado por meio da língua de sinais, e acabam selecionando o – final “da história para dar ao – ponto de partida” no começo da fragmentação da experiência visual.

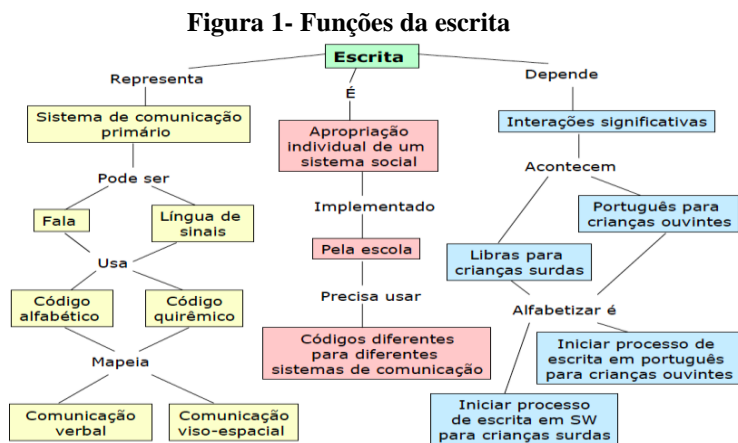
Nesse sentido, reafirmamos que as experiências visuais são resultadas de percepções cotidianas absorvidas a partir da língua de sinais, refletindo assim, esta cultura surda.

No que tange à produção de textos, os textos visuais apresentam os recursos de organização de vários sistemas simbólicos das diferentes vertentes da linguagem como signo, semiótica, comunicação e informação. Stumpf (2008, p. 26) esclarece que,

Para Piaget (1970) a função semiótica possibilita à criança representar um objeto ausente por meio de um símbolo, ou de um signo, e a representação nasce da diferenciação e da coordenação combinadas, correlatas entre significantes e significados. Ao trabalhar a leitura e a escrita dos sinais pelo sistema *SignWriting* as crianças precisam tanto interpretar, como produzir os elementos e suas relações, a partir da reconstrução do sistema.

Percebemos que por meio da representação em *SW*, a criança em fase de aquisição da língua poderá registrar ou referir-se a objetos e/ou pessoas mesmo quando ausentes, resultando assim, na construção de significados e relações de interpretação.

O mapa conceitual abaixo, elaborado por Stumpf (2007, p. 26), apresenta os diversos aspectos sobre as funções da escrita:



Fonte: STUMPF (2007, p. 26)

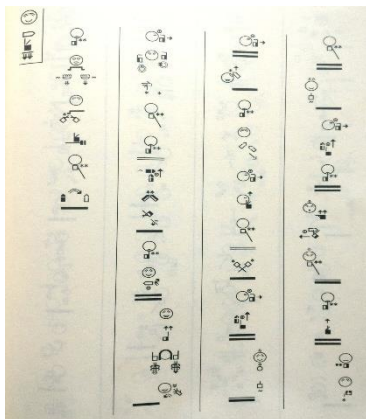
A escrita em *SW*, diferentemente da escrita da língua portuguesa, que é baseada em um sistema alfabético, consegue transcrever a tridimensionalidade das línguas de sinais. Essa escrita pode ser feita usando aplicativos de computador e também no papel. Stumpf (2008, p. 6) explica que “as línguas de sinais utilizam três dimensões espaciais essencialmente para marcação das relações sintático-semânticas”. Nesses parâmetros, a relação da língua de sinais com o espaço de realização do discurso consegue ser significativamente alcançado, por exemplo, Campello (2008, p. 107) afirma que:

As descrições visuais podem ser captadas de acordo com as imagens de acordo com o signo animado e inanimado, som, tamanho, textura, paladar, fenômeno gasoso, líquido, sólido, tato, cheiro, “olhos”, sentimento ou

desenhos visuais⁸ e mais classificadores em Libras tem a relação sintático e semântico em linguística.

A escrita de texto é feita verticalmente, conforme exemplo abaixo:

Figura 2 - Texto em SignWriting



Fonte: Barreto e Barreto. (2015, p. 213)

A figura acima exemplifica como funciona esse método de escrita em colunas. Ainda assim, Barreto e Barreto (2015, p. 174) esclarecem:

Na ELS, cada coluna é dividida por três linhas imaginárias. A “linha 0” marca o centro do corpo. As mãos, a cabeça e o tronco estão localizados nela, assim as mudanças na posição do corpo são facilmente percebidas. As faixas 1 e 2 são os espaços para as mãos e corpo, à esquerda e à direita da linha centro. Quando o sinal é feito no centro do corpo é escrito no centro da coluna.

A leitura em *SW* é feita em colunas verticalmente, diferente da leitura em língua portuguesa que é horizontal e da esquerda para a direita. Barreto e Barreto (2012, p. 42) ainda explicam que “as características

⁸ Campello (2008, p. 107): 1) Dimensional – dar dimensões determinadas e adequadas de acordo com a visualidade; 2) Bidimensional – dar o dobro das dimensões determinadas e adequadas de acordo com a visualidade; 3) Tridimensional – e aquele que tem três dimensões e que dá a sensação de penetração do relevo visual.

Linguagem, Cultura e Ensino

tridimensionais das línguas de sinais são preservadas neste sistema, pois este faz o registro preciso de seus parâmetros fonológicos e sintáticos, tais como o uso do espaço de sinalização, referentes dêiticos e anafóricos”.

A produção de texto com coerência no processo de ensino em *SW* com as crianças surdas envolve atividades como ler e revisar a gramática, avaliar, aprender e escrever o texto visualizado em *SW*. Então, se os professores utilizassem esse recurso do sistema *SW* para o ensino das diversas disciplinas, poderiam aproveitar a ótima percepção visual dos surdos, implementar a prática docente e alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

5 Aspectos Linguísticos no SignWriting

Pesquisadores e autores como Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004) abordam sobre os estudos linguísticos em Libras. Nesse âmbito, ao passo que a escrita de sinais pelo sistema *SW* vai ganhando espaço na sociedade, as pesquisas acerca dos seus aspectos linguísticos vêm se aprofundando e ganhando uma melhor estrutura. Sendo os níveis de análise linguística: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático. Para a organização da estrutura gramatical em escrita de língua de sinais, a sua língua natural, o surdo passa pelo processo comum de aprendizagem das regras.

Acerca da fonologia das Línguas de sinais pelo sistema *SW*, Quadros e Karnopp (2004 p. 47) apontam que “As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. Nessa concepção, podemos afirmar que é possível contemplar os aspectos fonológicos da Libras na sua modalidade gestual-visual e compreender a formação e composição dos sinais.

As Configurações de Mão (CM) utilizadas na *ASL*⁹ são organizadas de 1 a 10 grupos de CM perfazendo um total de 111 símbolos, conforme Barreto e Barreto (2015):

⁹ *ASL (American Sign Language)* inglês traduzindo portuguesa de Língua de Sinais Americana

Figura 3 - Configurações de Mão

GRUPO	SÍMBOLO DO GRUPO
1. Indicador	☐
2. Indicador e médio	☐☐
3. Indicador, médio e polegar	☐☐☐
4. Quatro dedos	☐☐☐☐
5. Cinco dedos	☐☐☐☐☐
6. Dedo mínimo	☐☐☐☐☐☐
7. Dedo anelar	☐☐☐☐☐☐☐
8. Dedo médio	☐☐☐☐☐☐☐☐
9. Indicador e polegar	☐☐☐☐☐☐☐☐☐
10. Polegar	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

A posição que as mãos assumem durante a execução dos sinais é de fundamental relevância porque cada alteração pode determinar variações de significados. Nesse sentido, é importante também falar sobre o posicionamento das mãos, para que se encaixem dentro de um quadro imaginário relativo a cada usuário da língua de sinais. Portanto, é primordial que o sinalizador esteja atento à posição das mãos e ao tipo de toque e movimento. Barreto e Barreto (2015 p. 121) esclarecem que:

[...] o conceito nas Língua de Sinais é a lateralidade. Esta propriedade indica o uso de uma mão mais do que a outra. Existem muitos sinais feitos somente com uma mão. Outros são feitos com as duas. Grande parte destes sinais possuem uma mão dominante. Em ambos os casos, esta é a mão mais utilizada pelo sujeito no dia a dia. A mão direita pelos destros e a mão esquerda pelos canhotos.

É imprescindível o cuidado ao sinalizar. Sobre o movimento (M), o sistema SW consegue descrever cada tipo de movimento básica para mão. Wanderley (2017, p. 206) afirma que







Há movimentos básicos ou simples da mão que se alteram para outro local diferente, pela direção do movimento normal, rotação e curvo (para frente, trás,

Linguagem, Cultura e Ensino

lado esquerdo, lado direito, diagonal, curvo, cima, baixo, repetição, laço e angulo) em dois planos (vertical e horizontal), também com os movimentos circulares e movimentos de flexão do pulso nas mãos direita e esquerda, movimentos de cabeça, movimento de corpo e direções de olhar.

É preciso dar a devida importância aos movimentos durante a execução dos sinais, inclusive no que diz respeito às repetições e direções, porque assim como qualquer outro parâmetro, se o movimento for alterado, pode-se alterar o significado e, conseqüentemente, a construção contextual.

Figura 4 - Tipos de movimentos em escrita de sinais e língua sinalizada

Contato em SW	Exemplo do sinal em SW	Descrição no tipo de movimento em Libras	O que a língua sinalizada é vista	Tipos de movimento para língua sinalizada
* (tocar)	**  Casa	Batida suave (vai e volta de uma vez ou a mais duas vezes)		
⊙ (escovar)	 amanhã	Mão se arrasta brevemente sobre uma superfície e depois se separa o contato com a cabeça.		

A figura acima exemplifica alguns tipos de contatos e descreve os movimentos em sinais específicos. Assim, é possível notar que o tipo de contato está atrelado ao movimento.


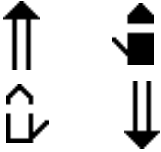

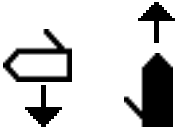
Sobre o Ponto de Articulação (PA), Quadros e Karnopp (2004, p. 57) afirmam que locação “[...] é aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado”. Esse ponto de articulação pode ser: cabeça, mão, tronco, braço e espaço e outras especificações.

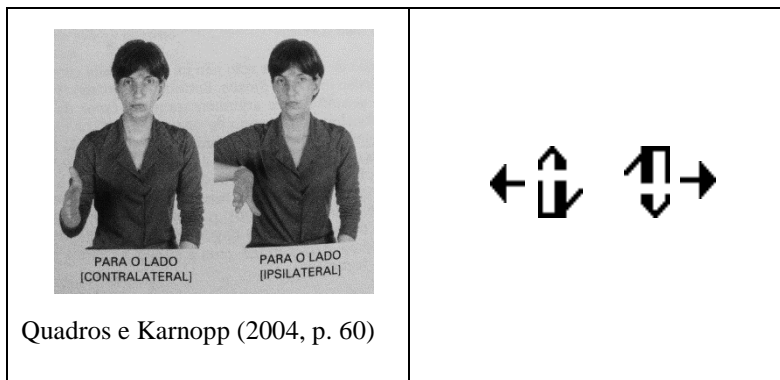
A orientação de mão (Or) é apresentada também por símbolos que agregados aos sinais direcionam a direção da palma da mão, Barreto e Barreto (2015, p. 121) explicam que,

Se ao sinalizador você pode ver a palma de sua mão, o grafema que a representa será branco, quando você vê o dorso de sua mão, o grafema que a representa será preto, ao sinalizar e ver o lado de sua mão, o grafema será metade branco, metade preto. A parte branca mostra para que lado palma está virada. A parte preta, o dorso da mão.

O fragmento acima exemplifica como acontece a compreensão acerca dos grafemas na escrita dos sinais. Nessa perspectiva, podemos fazer a leitura com facilidade, observando as cores.

Quadro 1 – Orientação da palma da mão

Orientação de mão em Libras	Orientação de mão em SW
 <p>PARA CIMA PARA BAIXO</p> <p>Quadros e Karnopp (2004, p. 59)</p>	
 <p>PARA DENTRO PARA FORA</p> <p>Quadros e Karnopp (2004, p. 60)</p>	



Fonte: Elaborado pelos autores

A orientação da palma da mão é um parâmetro extremamente importante na constituição do sinal porque é a partir dessa descrição que podemos posicionar a mão de forma correta.

Quadros e Karnopp (2004, p. 60) explicam ainda que as “Expressões Não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. Assim, reafirmamos que as Expressões Não-manuais não podem ser desconsideradas durante a execução dos sinais, visto que são fundamentais para a compreensão real do significado.

6 Elementos em nível Morfológico

Há poucas pesquisas sobre os níveis morfológicos da Língua de Sinais e, conforme Quadros e Karnopp (2004), no que tange à morfologia da Libras, muitos estudos estão atrelados aos estudos das línguas orais, não respeitando a especificidade das línguas sinalizadas. Portanto, ao compreender morfologia como "o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determina a formação das palavras" (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86) não podemos tomar como parâmetro o processo combinatório de formação de palavras nas línguas orais. Assim, "nas línguas de sinais, essas formas resultam frequentemente de processos [...] em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização"(KLIMA e BELLUGI, 1979 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 87).

Como exemplo desses processos, podemos mencionar a incorporação de numerais, que é um processo que consiste em substituir a configuração de mão do sinal de origem por uma configuração de mão empregada para numerais.

Além desse processo, há na Língua de sinais outros mecanismos de formação de sinais, a saber, o processo derivacional de formação de compostos. Segundo Rocha (1998 apud QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 101), "a composição é um processo autônomo em que se juntam duas bases preexistentes na língua para criar um novo vocábulo, dito composto".

É importante observar que a Libras tem sua autonomia gramatical e, por esse motivo, segue suas próprias regras e estruturas morfológicas. Nessa perspectiva, as combinações para formação de sinais compostos não estão necessariamente relacionadas com o sinal isolado, mas adquire uma nova significação quando feito em conjunto. Dessa forma, os parâmetros são de fundamental importância para a compreensão da morfologia da Libras.

Os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação movimento, localização, expressões faciais e corporais), que também podem ser morfemas, compõem sistemas complexos de desinências que estabelecem tipos de flexão verbais: concordância para gênero, para pessoa do discurso e para locativo, ou são afixos que se justapõem à raiz verbal ou nominal. Portanto, em relação aos seus processos de formação de palavra, a Libras é uma língua flexional, embora tenha também características de língua aglutinante, que podem ser percebidas a partir da formação de sinais pelos processos de composição e incorporação. (FELIPE, 2006, p. 200)

O trecho acima esclarece o vínculo dos parâmetros que compõem os sinais e a formação de palavras, assim, compreendemos o fato de a Libras ser uma língua flexional, ou seja, flexível na sua estruturação e construção de palavras. Esses fatores reforçam a concepção de que a língua é dinâmica e está em constante movimento, por esse motivo, não há como estabelecer uma análise linguística de forma estática, é primordial acompanhar o desenvolvimento da língua em estudo.

Seguindo essa linha da dinamicidade da língua, é interessante observar que na Libras existem alguns tipos de verbos.

a) Verbos simples: são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos. Alguns desses verbos apresentam flexão de

Linguagem, Cultura e Ensino

aspecto. Exemplos dessa categoria são: conhecer, amar, aprender, saber, inventar, gostar.

b) Verbos com concordância: são verbos que se flexionam em pessoa e número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Exemplos dessa categoria são: dar, enviar, responder, perguntar, dizer, provocar.

c) Verbos espaciais: são verbos que têm afixos locativos. Exemplos dessa classe são: colocar, ir, chegar. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.116)

Portanto, os tipos de verbos devem ser considerados durante a estruturação do período frasal. Quando utilizamos verbos com concordância, por exemplo, não é necessário marcar no espaço as pessoas do discurso, porque a flexão do verbo já demonstra quem são. Por outro lado, os verbos sem concordância não flexionam ao ponto de conseguir expressar as pessoas do discurso, se fazendo necessária a marcação das pessoas. Em concordância, os verbos espaciais conseguem expressar locais marcados no espaço através da sua flexão dando completude ao discurso.

Com relação ao nível sintático, Quadros e Karnopp (2004, p.127) comentam que a Libras “[...] é organizada espacialmente de forma tão complexa quanto as línguas orais-auditivas [e que] no espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso de sistema pronominal são fundamentais para tais relações sintáticas”.

O espaço de enunciação para Sinalizadores e Interlocutores caracteriza o ambiente do discurso. Assim, os movimentos das frases em Libras são expressos na escrita verticalmente. É interessante perceber que a escrita através do sistema SW proporciona uma forma de leitura diferente da convencional da língua portuguesa. Entretanto, essa variação da escrita concorda com a modalidade linguística e consegue contemplar a compreensão do leitor.

A coesão e a coerência têm relação com a interpretação do texto, ou seja, quando não há coesão e coerência o texto fica desconstruído, sem sentido, parece que os argumentos não têm relação. Portanto, ao escrever um texto com o sistema SW é importante analisar os critérios de coerência e coesão do início ao fim. Observando também os níveis de análise linguística da Libras, por exemplo, é importante evitar as repetições de sinais, substituindo-os quando necessário, percebendo nesse processo se as variações linguísticas e os empréstimos são adequados para aquela ocasião e se acompanham o léxico de sua língua de sinais.

Barreto e Barreto (2015, p. 173) afirmam que “a Coerência e Coesão Visual dizem respeito ao uso que o sinalizador fará dos sinais e como estarão articulados entre si na produção de sentido. À medida em que a sinalização vai sendo construída, referente dêiticos vão sendo estabelecidos nesse espaço”.

A coerência e coesão no contexto das línguas de sinais estará sempre atrelada à escolha e utilização dos sinais. Assim, cabe ao sinalizador conhecer a língua, a fim de ter noção do que se deseja passar. Para Silva (2012, p. 207):

Na língua de sinais a coerência e coesão também fazem parte do estudo do texto, texto escrito como sinalizado. A coerência nas línguas de sinais está ligada a interpretação/interoperabilidade a compreensão do texto.

A coesão se dá por meio de movimentos, está também ligada à transição dos sinais. Ela é fundamental na língua de sinais e ocorre diferente da língua escrita (ou falada). Um dos recursos que só as línguas espaços-gestuais possuem é a marcação de referente, elemento de coesão fundamental para que haja coerência.

Quando falamos de ordem de frases que influenciam na coerência e coesão, retomando os aspectos sintáticos, o mais convencional é a ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), entretanto, pesquisadores da Libras afirmam que esta língua permite uma flexibilidade nesse sentido. Portanto, não é aconselhável generalizar a construção das frases, visto que há essa liberdade linguística.

A representação gramatical do texto sinalizado em *SW* obedece a regras e deve seguir uma estrutura, baseando-se nos níveis de análise linguística e gramatical da Libras pelo sistema *SW*, e respeitando a especificidade desta língua e as práticas sociais na comunidade surda. Brito (1995, p. 15) afirma que:

Os estudos de linguísticos específicos das línguas de sinais podem fornecer dados para que essas línguas sejam ensinadas e aprendidas por surdos e ouvintes desejoso de comunicação gratificante e eficiente com as pessoas: a) explicitando as regras gramaticais próprias da língua; b) documentação a língua de sinais para que esta seja aceita enquanto língua; c) elaborando material didático-pedagógico que possibilitará um ensino sistemático da língua.

A produção de texto envolve bastante informações, que normalmente vão direcionar o leitor ao conhecimento de aspectos inerentes à vivên-

Linguagem, Cultura e Ensino

cia e as experiências visuais da comunidade surda. Nesse sentido, é importante considerar os aspectos discursivos do *SW*, visto que é uma área ainda nova e pouco pesquisada. Segundo Gesueli (2015, p. 173):

O caminho percorrido pelo surdo neste processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, o que nos afasta de uma concepção grafocêntrica da escrita e nos leva a considerar as ações que se fazem com e sobre a língua (no caso, o português em sua modalidade escrita) como práticas discursivas.

A prática discursiva acontece no dia a dia, e os aspectos desses discursos serão direcionados conforme a necessidade situacional. Gesueli (2015, p. 174) esclarece que “[...] a escrita será fundamentada no uso da língua de sinais - língua essencialmente visual [...] e no desenvolvimento da escrita visual”. A escrita de sinais do sistema *SW* permite produzir e/ou ordenar os gêneros discursivos e textuais para serem efetivados nas práticas discursivas.

7 Considerações Finais

Neste estudo, realizamos um levantamento acerca das principais discussões linguísticas que envolvem a língua brasileira de sinais, especificamente o sistema SignWriting. Conforme apontamos ao longo do texto, a língua de sinais é um amplo campo que apresenta aspectos linguísticos e morfossintáticos específicos.

Assim, as discussões apresentadas contribuem para que docentes e estudantes de licenciatura conheçam elementos importantes do sistema de escrita para surdos, um dos aspectos imprescindíveis ao processo de inclusão que possibilite aos surdos condições para o desenvolvimento da linguagem e inserção no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Sendo assim, destacamos a necessidade de estudos que adentrem o espaço da sala de aula a fim de identificar de que forma tem se dado o trabalho com o sistema SignWriting no processo de escolarização de discentes surdos, assim como as dificuldades e as estratégias empregadas por docentes para seu emprego na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Melquisedeque. O. S. *Língua Brasileira de Sinais*. Ilhéus, BA: Editus, 2016.
- BARBOSA, Gabriela. O. *A arte de escrever em Libras*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- BARRETO, M. In: *Revista Escrita de sinais sem mistérios*. vol. I. Belo Horizonte: ed. do autor, 2012.
- _____. *Escrita de sinais sem mistérios*. Vol. I. 2. ed. red. atual. e ampl. – Salvador, v. 1: Libras Escrita, 2015.
- BARROS, M. E. *ELiS - Escrita das Línguas de Sinais*: proposta teórica e verificação prática. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BASSO, I. M. de S, STROBEL, K. L, MASUTTI, M. *Metodologia do Ensino de Libras LI*. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf>. Acesso em 15 de jan. de 2018.
- BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa. *Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- BRITO, L. F. *Por uma Gramática Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileira: UFRJ. Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Linguagem, Cultura e Ensino

CAMPELLO, Ana Regina; Rezende, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. In: *Educar em Revista*, n. 2, p. 71-92, 2014.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D. MAURICIO. A. C. L. *Deit-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Baseado em linguística e Neurociência Cognitivas São Paulo: EDUSP, 2013. Vol. 1 e 2.

CAPOVILLA, F. C.; VIGGIANO, Keila. Q. F.; RAPHAEL, Walkiria; NEVES, Sylvia L. G.; MAURÍCIO, Aline; VIEIRA, Ricardo; SUTTON, Valerie. A escrita visual direta de sinais *SignWriting* e seu lugar na educação da criança surda. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, Walkiria. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Vol. II: Sinais de M a Z. 3.ed. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 1491-1496.

FELIPE, T. A. *Os processos de formação de palavras na Libras*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

GERALDI, João. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GESUELI, Zilda. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana, C. B; MÉLO, Ana. D. B. de; FERNANDES, Eulália. *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

GUSMÃO, Maria. Aparecida P. A *(re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria*. Vitória da Conquista: Edições. UESB, 2015.

KARNOPP, Lodenir. B; PEREIRA, Maria. C. da C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana, C. B; MÉLO, Ana. D. B. de; FERNANDES, Eulália. *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LEFFA, Wilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Safra/ DC Luzzatto, 1996.

LYONS, John; SOUZA, Clarisse Sieckenius de. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MACEDO, D. R. *Sign Dic: um ambiente multimídia para criação e consulta de dicionários bilíngues de línguas de sinais e línguas orais*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MORAIS, C. D. *Escritas de sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em SignWriting*. Tese de doutorado em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2016.

NASCIMENTO, Lilian C. R. *A pedagogia visual na educação dos surdos: das possibilidades à realização*. Fortaleza: EDUECE, 2014.

NEDER, Maria. L. C. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa: *Polifonia*. In: *Revista de Letras*, n. 00, p.71-89, 1993.

NOBRE, R. S. *Processo de grafia de língua de sinais: uma análise fonomorfológica da escrita em SignWriting*. Dissertação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. *Língua de sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004.

RIBEIRO, S. S. *Escrita de Sinais na Educação do Aluno Surdo*. Curitiba, PR: Instituto Memória Editora, 2016.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2012.

SILVA, Fábio I. da. *Analizando o processo de leitura da uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SIGNWRITING*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. Ler em Signwriting: possibilidade de desenvolvimento cognitivo da criança surda. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (org.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

Linguagem, Cultura e Ensino

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Signwriting: Línguas de sinais no papel e no computador*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. *Escrita de Sinais I. Apostila*. Curso de Licenciatura Letras: Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2007.

_____. *Escrita de Sinais II. Apostila*. Curso de Licenciatura Letras: Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. *Escrita de Sinais III. Apostila*. Curso de Licenciatura Letras: Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. *Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo*. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

WANDERLEY, D. C. *A classificação dos verbos com concordância da língua brasileira de sinais: uma análise a partir do SignWriting*. 280p. Tese de doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

WANDERLEY, Débora C.; STUMPF, Marianne R. A marcação do plural no sistema *SignWriting*. *Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas*. *Revista Leitura*, vol.1, nº 57, p.147-171, jan/jun 2016.

AUDIÊNCIA DE AÇÃO PENAL: MARCAS LINGUÍSTICAS DE ANCORAGEM DE GÊNERO

*João Victhor Alves da Silva*¹⁰
*Cryсна Bomjardim da Silva Carmo*¹¹

RESUMO

Este artigo objetiva analisar como se organizam as audiências de ação penal no Brasil, discutindo as implicações das ações linguísticas que são produzidas nesse âmbito. Nesse contexto, recorta como Corpus de análise o processo N°5046512-94.2016.4.04.7000/PR, impetrado no Supremo Tribunal Federal (STF), que é protagonizado pelo ex-juiz Sérgio Moro e pelo ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Como percurso teórico-metodológico, este estudo segue os princípios da Linguística de Corpus. Dentro do arcabouço teórico, esta pesquisa conjuga referências tanto do campo do Direito quanta da Linguística forense. Como resultado, este estudo busca: (i) contribuir com as pesquisas interdisciplinares no campo do Direito, particularmente com os estudos realizados em intersecção com a Linguística Forense; e (ii) colaborar com o debate atual no Brasil sobre as implicações da linguagem produzida em contextos legais.

Palavras-chave:

Audiência de ação penal. Gênero textual. Linguística Forense. Assimetria institucional.

ABSTRACT

Given the complexity of the functioning of criminal hearings, this article aims to analyze how criminal proceedings are organized in Brazil, discussing the implications of the linguistic actions that take place in its scope. Thus, in this context, the Corpus of Analysis of Case N ° 5046512-94.2016.4.04.7000 / PR, filed by the Federal Supreme Court (STF), which served as ex-judge Sérgio Moro and ex-president of the Republic Luiz Inácio Lula da Silva. As a theoretical-methodological course, this study follows the principles of Corpus Linguistics. At the theoretical level, this research combines bibliographic evidence both from the field of Law and from Sociolinguistics and Applied Linguistics. As a result, this study aims to: (I) contribute to interdisciplinary research in the area of Law, in particular as studies carried out within the scope

¹⁰ Bolsista de Iniciação Científica/PICIN. Graduando em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, III semestre, do Departamento de Educação – Campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduando em Direito pela Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas E-mail: <joaovicthor7@hotmail.com>.

¹¹ Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora Assistente, atua na graduação e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) do Departamento de Educação – Campus X da Universidade do Estado da Bahia. Vincula-se ao Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens [GEICEL] e Linguagens [GEICEL]. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6886-8784>. E-mail: <crysnabonjardimsc@gmail.com>.

Linguagem, Cultura e Ensino

of Forensic Linguistics; and (II) collaborate with the current debate in Brazil on the implications of language produced in legal contexts.

Keywords:

Forensic Linguistics. Criminal action hearing. Institutional asymmetry.

Introdução

Amparados nas ciências sociais, podemos, de certa maneira, confirmar que viver em sociedade é uma condição inerente ao ser humano, ainda que essa condição não corresponda a uma escolha voluntária. Afinal, diferente de outras espécies, não possuímos características físicas suficientes que nos permitam sobreviver sozinhos por muito tempo. Além disso, as relações interpessoais são de grande importância para nós. Pois, através dessas relações, efetuamos trocas que contribuem, significativamente, com o nosso processo evolutivo. No entanto, a vida em sociedade nem sempre é satisfatória. Para Neri de Paula Carneiro (2021, 13),

Parece que não é errado dizer que nem sempre os seres humanos viveram em grupo, formando o que chamamos de sociedade. Também não erramos quando afirmamos que o ser humano está, constantemente, insatisfeito. E se está insatisfeito é porque possui necessidades. Essa parece ser a principal e, talvez, primeira explicação para a organização das sociedades humanas. A satisfação das necessidades.

Assim, a busca pela satisfação dessas necessidades individuais pode ocasionar situações de conflito à interação social coletiva. E esses conflitos, muitas vezes, só são solucionados através de aparatos estatais específicos. A exemplo, em âmbito jurídico, por meio de audiências judiciais. No Brasil, existem três tipos principais de audiência¹², que são, respectivamente, as audiências de: *conciliação ou mediação*; *instrução e julgamento*; e *justificação*. No entanto, neste artigo, não estudaremos esses tipos de audiência que foram mencionadas. A menção só foi feita para situar que, entre as audiências brasileiras, existe uma característica bem evidente, que são as relações linguísticas assimétricas sobre os participantes desse gênero

¹² Vide in: AUDIÊNCIA BRASIL. **Conheça os 3 principais tipos de audiência**. Disponível em: <https://audienciabrasil.jusbrasil.com.br/noticias/597598673/conheca-os-3-principais-tipos-de-audiencia>. Acesso em: 11. Fev. 2021.

– trataremos melhor sobre esse assunto noutra seção. Enfim, como o próprio título deste trabalho antecipa, estudaremos, aqui, as audiências *de ação penal*. Mais especificadamente, em um campo de pesquisa interdisciplinar entre Linguística e Direito, serão examinadas as ações linguísticas que fomentam e instruem as audiências de ação penal no Brasil, de acordo ao *Código de Processo Penal* Brasileiro (CPP), qualificando essas audiências penais em um tipo de gênero textual/discursivo¹³. Para isso, esta pesquisa recorta a transcrição oficial do processo N°5046512-94.2016.4.04.7000/PR, protagonizado pelo ex-juiz Sérgio Moro e pelo ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, impetrado no Supremo Tribunal Federal (STF). E, teoricamente, este trabalho se ancora nos estudos da Linguística Forense e dos Gêneros Textuais. Como metodologia, segue aos princípios da Linguística de Corpus, que possibilita um exame qualitativo e quantitativo sobre o fenômeno observado. Para tanto, discute o Gênero Audiência de ação penal, delimita o campo da Linguística Forense e as implicações do condicionamento sobre os turnos de fala. Em seguida, define seu trajeto metodológico e, por fim, apresenta análise de dados.

1 Um estudo de caso do Gênero Audiência de Ação Penal

Inicialmente, é necessário salientar que os estudos sobre os gêneros (textuais ou discursivos) abarcam trabalhos complexos e vastos, que necessitam de tempo e espaço para serem explicitados. Como não é o foco desta pesquisa adentrar à profundidade dessa discussão, aqui, será abordado apenas conceitos introdutórios sobre os gêneros textuais e/ou discursivos, ancorados nas postulações de Bakhtin, a fim de propiciar a qualificação da audiência de ação de penal enquanto um tipo de gênero.

Os gêneros textuais ou discursivos surgem a partir de necessidades sociais desenvolvidas ao longo do tempo, as quais resultam de contatos interacionais entre indivíduos cada vez mais complexos. Em outras palavras,

¹³ Esta pesquisa não objetiva discutir a diferença terminológica entre “gêneros discursivos e/ou do discurso” e “gêneros textuais”. Assim, a escolha sobre o termo gêneros textuais/discursivos, que ocorre, neste trabalho, de maneira intercambiável, está associada às considerações de Marcuschi (2008, p. 154), que confere possibilidade de uso tanto a “gênero textual” quanto a “gênero discursivo”, respeitando, evidentemente, alguns requisitos.

Linguagem, Cultura e Ensino

quanto mais uma sociedade evolui, sob o seu tecido social há a tendência de surgir novos gêneros textuais/discursivos. Esse processo se dá, principalmente, porque a língua, ou melhor, as formas de linguagem e comunicação correspondem a organismos vivos passíveis de modificações e/ou adequação. Graças a essa característica que a linguagem detém, os falantes que compartilham de uma mesma língua precisam se ater à construção desses gêneros constantes, no intuito de manter os jogos de interação comunicacional fluídos. Então, ao analisar os gêneros textuais e/ou discursivos enquanto campo de estudo, é necessário partir da premissa de que esses gêneros representam práticas sociais feitas pela língua, afinal, como disserta Bakhtin (2003, p. 261):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Dessa forma, os diferentes empregos da língua se manifestam atrelados às condições específicas e às finalidades de cada campo em que são produzidos, resvalando às práticas sociais sob regras de ordenamento próprias, às quais são responsáveis por gerar características distintivas e reconhecíveis em cada tipo de gênero (BAKHTIN, 2003). Nesses termos, essas regras servem para orientar os usuários ao cumprimento de determinadas ações dentro de um contexto social específico. Contudo, dada à complexidade da prática social, o gênero pode apresentar contornos organizativos mais rígidos, a exemplo da audiência de ação penal – objeto de estudo desta pesquisa.

Nesse âmbito, a audiência de ação penal é um tipo de interação que corresponde a um gênero de comunicação institucional formal. Definida como “sessão solene realizada por determinação de juízes ou tribunais, haja vista a realização de atos processuais ou julgamento” (SANTOS, 2011, p. 40), a audiência é marcada pela assimetria no que concerne à interação dos participantes – sendo, o poder e o controle das ações linguísticas localizados nos participantes institucionais – particularmente, o juiz. (CARMO, et al, 2020)

Os gêneros textuais institucionais possuem especificações muito próprias, suficientes para que os seus usuários saibam identificá-los com facilidade. Por exemplo, aos gêneros institucionais, a eleição de tópico do rito de conversação fica preestabelecida (ABARELLI, 2013). Ou seja, os interactantes¹⁴, que se sujeitam ao rito do gênero institucional, já possuem uma noção sobre o assunto que será tratado na conversa, a ordem e em qual tempo os participantes envolvidos na conversação poderão falar. Essas afirmações podem ser comprovadas nas instruções dadas no artigo 400 do *Código de Processo Penal Brasileiro*:

Na audiência de instrução e julgamento, a ser realizada no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, proceder-se-á à tomada de declarações do ofendido, à inquirição das testemunhas arroladas pela acusação e pela defesa, nesta ordem, ressalvado o disposto no art. 222 deste Código, bem como aos esclarecimentos dos peritos, às acareações e ao reconhecimento de pessoas e coisas, interrogando-se, em seguida, o acusado.

Ademais, de acordo Drew e Heritage (1992), os gêneros institucionais possuem três singularidades fundamentais, quais sejam: (i) a orientação para objetivos principais, ações do parâmetro institucional; (ii) as limitações para as contribuições admissíveis; e (iii) o controle das demandas inferenciais específicas. (CARMO, et al, 2020) Nesse contexto, a audiência de ação penal, enquanto gênero institucional formal, também pode ser interpretada como um instrumento que o Estado detém para a solução de conflitos, relacionada ao controle de demandas inferenciais específicas.

Marcada por um rito singular, a audiência de ação penal, processualmente, pode ocorrer nos sistemas Acusatórios, Inquisitórios ou Mistos (ARRUDA, 2014), que representam, respectivamente, a: (I) Acusatório = quando as funções judiciais são divididas entre partes distintas – advogados, juiz, promotores, jurados e etc.; (II) Inquisitório = quando as funções judiciais são aglutinadas apenas na figura do juiz; e (III) Misto = quando a fase inicial do processo possui característica Inquisitória e a fase final se procede sob todas as particularidades do sistema Acusatório. Esses sistemas processuais penais, para Arruda (2014, p. 23), são:

¹⁴ Interactantes/interagentes são os sujeitos em interação comunicacional. Aqui, neste estudo, correspondem às partes envolvidas em um processo judicial penal.

Linguagem, Cultura e Ensino

Métodos de pacificação social pelos quais diversas comunidades, em diferentes lugares e momentos da história, resolviam seus problemas penais. As regras e garantias processuais penais alteram de acordo com o tipo de processo penal adotado. Como o Direito é dinâmico, tem-se que cada Estado opta por um sistema processual penal influenciado pela época, transformações sociais e principalmente políticas que ali se passaram.

Além disso, as audiências de ação penal são caracterizadas como momento oportuno em que as partes de um processo judicial têm para agrupar provas suficientes para a resolução de lides, às quais resultam nas definições de “inocente” e “culpado” (SANTOS, 2001). Assim, a organização das audiências de ação penal segue sob a construção dessas definições, que são determinadas por juízos e tribunais específicos, reforçando a assimetria existente nas relações interacionais de cada interactante que participa desse gênero institucional. Logo a assimetria sobre as ações linguísticas das partes distintas envolvidas em um processo penal – essa característica também é observável em outros tipos de audiência.

A audiência de ação penal, no Brasil, é organizada sob um sistema processual misto que possui, em fase pré-processual, características referentes ao sistema inquisitório – cujo qual se manifesta no poder em que o juiz detém para dar início a fase de resolução da lide – e características relacionadas ao sistema acusatório, atribuído à divisão de funções judiciais entre partes ao desenrolar do processo jurídico (ARRUDA, 2014). Essa organização é mais que suficiente para marcar pontos assimétricos sobre a relação existente entre os interactantes que se sujeitam a esse gênero interacional de conversação, podendo, essa noção de assimetria às audiências de ação penal, ser observada além dos aspectos encontrados nas instruções organizacionais dadas ao rito.

Essa assimetria entre partes do processo judicial penal também é encontrada, em uma perspectiva semiótica, nas manifestações de *porte* e *deferência*. Nos termos de GOFFMAN (2011, p. 51):

Deferência, forma de comunicação simbólica da apreciação que um ator exhibe para o outro sobre esse próprio outro, e *Porte*, comportamentos corporais, vestuários que servem para evidenciar que um ator tem certas qualidades desejáveis ou indesejáveis.

As manifestações de *porte e deferência* durante o processo jurídico em audiência penal ocorrem desde a organização dos assentos destinados às partes, até às vestimentas que, socialmente, são interpretadas como pertencentes a figura de juiz, de advogado, de réu etc. Essas manifestações ocorrem porque, dentre essas partes envolvidas no processo judicial, existem escalas de interação distintas, havendo uma distinção entre exercer os papéis de juiz, defensor, promotor, réu ou testemunha, dentro do contexto de um tribunal. Para melhor compreensão de como se organiza esse rito jurídico, segue a seguinte imagem:



Figura 1: Imagens de audiências de ação penal na busca do Google.

Como podemos observar na Figura 1, a figura do juiz está centralizada. O seu assento, quanto à altura, está acima das demais partes envolvidas no rito, principalmente, acima do réu. O réu se localiza na parte inferior do salão onde ocorre a sessão penal. As demais partes, que complementam o processo judicial, organizam-se pelo lado esquerdo e direito do ambiente. Atrás, destina-se o espaço àqueles que assistem a sessão, quando ela é pública. Dessa forma, essa organização é capaz de gerar efeitos linguísticos diversos sobre a conversação jurídica. Vale observar também as roupas que são utilizadas pelos participantes da audiência de ação penal.

Contudo, estudar a Linguagem-em-interação social não é uma tarefa fácil (LODER; JUNG, 2008). Como vimos nesta seção, é necessário ter a

Linguagem, Cultura e Ensino

linguagem como fenômeno que permeia todas as esferas sociais, compreendendo que o seu estudo é importante às mais diversas áreas de conhecimento. Afinal, a linguagem pode ser produzida de maneiras diferentes, dependendo do espaço em que foi produzida. Logo, torna-se urgente ter a Linguística Forense (LF) como essa ciência que examina as ações linguísticas no cenário jurídico. Pois, através da LF se torna possível o estudo sobre as implicações advindas dessas relações linguísticas assimétricas nos júris.

2 Definição de Linguística Forense

É inegável a interdisciplinaridade existente entre Linguística e Direito. Em ambiente jurídico, os produtos da linguagem estão presentes em tudo. Desde a elaboração de uma peça processual, até à sustentação oral em uma audiência. No entanto, ainda que os estudos sobre a linguagem forense sejam de extrema importância, o cenário aos operadores do Direito, correlacionado ao ensino e uso da Língua Portuguesa, geralmente se limita à gramática tradicional, não havendo uma concepção crítica acerca dos efeitos produzidos, conseqüentemente, pelos diferentes empregos da língua (CALDAS-COULTHARD, 2014). A esse estudo mais aprofundado da linguagem em âmbito jurídico, paira a Linguística Forense, que se apresenta nos limites da Linguística Aplicada. Grosso modo, a Linguística Forense é responsável pela análise das ações linguísticas que ocorrem nas esferas jurídicas ou ligadas a elas. Por exemplo, a LF circunda-se ao exame dos mecanismos linguísticos utilizados na oralidade e/ou na produção escrita judicial, seja na fomentação de uma peça de denúncia ou no andamento de uma audiência de conciliação, de ação penal, entre outras. Esse estudo linguístico – LF – possui como finalidade propiciar uma boa resolução dos aparatos jurídicos, contribuindo com a sociedade como um todo. Dentro de sua área geral de atuação, Caldas-Coulthard (2014) descreve, pelos menos, três subáreas, que são: (I) Linguagem e Direito; (II) Interação em Contextos Forenses; e (III) Linguagem como Prova ou Evidência:

- 1) Linguagem e Direito: tem como objetivo analisar criticamente a linguagem jurídica, sanando possíveis equívocos existentes nas normas legais, considerando a complexidade dos termos jurídicos, muitas vezes

permeados por um *juridiquês* inacessível, adjunto de uma adjetivação excessiva e desnecessária. Essa subárea envolve campos de estudo como: Direito comparado, Filosofia do Direito, Interpretação da Norma Jurídica, História da Linguagem Jurídica etc.;

2) **Interação em Contextos Forenses:** busca examinar a linguagem em interação produzida dentro das instituições judiciais. Seja nos fóruns, nas delegacias, durante audiências e afins. A preocupação dessa subárea corresponde aos diferentes empregos linguísticos, como a produção de determinados enunciados pode influenciar o jogo conversacional institucionalizado, condicionando os turnos de fala de partes específicas do processo jurídico. Assim, volta-se a assimetria entre partes, sinalizando contextos de vulnerabilidades entre, por exemplo, juiz e réu, defensor e promotor [...];

3) **A Linguagem como Prova ou Evidência:** se limita ao exame linguístico em situação de crime, podendo ser na evidência ou na prova da consumação do fato ilegal. Dado o seu campo de abrangência, o seu estudo se restringe à perícia linguística, abordando níveis diferentes dos estudos sobre a língua, linguagem e interação. Essa subárea tem como objeto a análise de autoria, à qual tem como um dos objetivos principais a identificação do responsável pela ilicitude.

Através dessas subáreas, em especial, (I) a Linguagem e Direito, e (II) a Interação em Contextos Forenses, torna-se possível o exame de atos linguísticos que respaldam as implicações que promovem as assimetrias nos tribunais. Esses atos são manifestados por uma construção de turnos de fala que é condicionada pelo ambiente institucional jurídico. Esse condicionamento se correlaciona a organização do próprio gênero audiência de ação penal – como foi observado anteriormente no artigo 400 do CPP. Nesse âmbito, esta pesquisa questiona as implicações desse condicionamento linguístico. Esse questionamento será trabalhado de maneira mais aprofundada na seção de análise deste estudo. Mas, no intuito de possibilitar margem para essa discussão, antes cabe uma breve introdução à problemática.

2.1 Implicações do condicionamento sobre os turnos de fala

Turnos de fala são construídos em conjunto, pois, para que determinado turno surja, os interactantes participantes da conversa devem oferecer estímulos para a sua respectiva produção, buscando, dentro do ritual, o melhor aproveitamento possível. Para evitar problemas na comunicação, a convergência entre os participantes da conversa tende a fluir por pares

Linguagem, Cultura e Ensino

adjacentes (LODER; JUNG, 2008). Nas relações comunicacionais dentro das audiências, existem regras preexistentes que determinam como e quando cada participante do rito produz os seus turnos de fala (Art. 400, CPP). Ademais, ainda sobre a construção dos turnos de fala, eles seguem noções de *projetabilidade* e *lugar relevante para transição*, sendo, cada termo definido, da seguinte forma:

A projetabilidade se refere ao fato de que os participantes podem prever, no curso da UCT, que tipo de unidade está sendo produzida pelo interlocutor e onde, provavelmente, o turno pode vir a terminar. (FREITAS; e MACHADO, 2008, p. 62)

Lugares relevantes para transição (doravante LRT) referem-se ao fato de que há locais em que os falantes identificam uma possível completude de uma UCT e, com isso, podem fazer troca de turnos legitimamente, ou seja, sem que isso se configure interrupção. Esses pontos de possível transição relevante, que correspondem a pontos de possível completude de sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais. (FREITAS; e MACHADO, 2008, p. 64)

Assim, se um dos interactantes envolvidos no processo judicial – por exemplo, o juiz, responsável por determinar a sentença sobre a resolução da lide –, burlar, propositalmente ou não, o condicionamento imposto dentro do gênero audiência, em *projetabilidade*, para sobrepor o seu turno de fala a um *lugar relevante*, esse ato linguístico pode ocasionar implicações negativas/positivas ao rito. Se identificada, dependendo da gravidade da ação, de acordo ao ordenamento jurídico brasileiro, ela pode resultar em exceções como *Impedimento* ou *Suspeição* etc. Isso porque, como argumenta Fornaciari Júnior (1999, p. 190), “deve-se considerar que em jogo está o valor maior da imparcialidade da Justiça, que não pode, de modo algum, ser sequer arranhado”.

3 Metodologia

Este estudo elege como orientação metodológica a Linguística de *Corpus* (LC – BERBER SARDINHA, 2000), já que esta envolve a coleta e a exploração de corpora (conjuntos de dados linguísticos textuais, criteriosamente coletados para servirem à pesquisa de uma língua ou variedade linguística), bem como investiga a linguagem a partir de evidências empíricas, tendo o computador como ferramenta. Sendo assim, implica, tanto

a seleção dos textos, captura e manipulação dos arquivos de texto, quanto a anotação do texto que compõe o corpus. Contudo, o corpus selecionado para escrutínio foi compilado por Carmo, Matos e Silva (2020) e se chama *Corpus de audiência_01.txt*, o qual foi compilado a partir da:

transcrição oficial do processo de “Ação penal N° 504651294.2016.4.04.7000/PR” cujo arquivo foi obtido junto a página do portal virtual do Tribunal Federal da 4ª Região (TRF 4), via ferramenta de busca (Consulta Processual). Uma vez encontrado, procedeu-se ao download. Esse arquivo eletrônico em formato pdf possui 118 páginas. (CARMO, MATOS E SILVA, 2020, p 54)

Para manipulação do *Corpus de audiência_01.txt*, foi utilizado o concordanciador *AntConc* (ANTHONY, 2017), cuja interface acessível permite: a manipulação de arquivos em formato txt, a extração de palavras (WordList), listas de concordância (Concordance), identificação de palavras-chave (KeyWords), visualização do contexto em torno da linha em foco (File View), entre outras operações. Na Tabela 1, temos os números das categorias brutas do corpus, cujas palavras e turnos estão divididos entre os participantes da audiência:

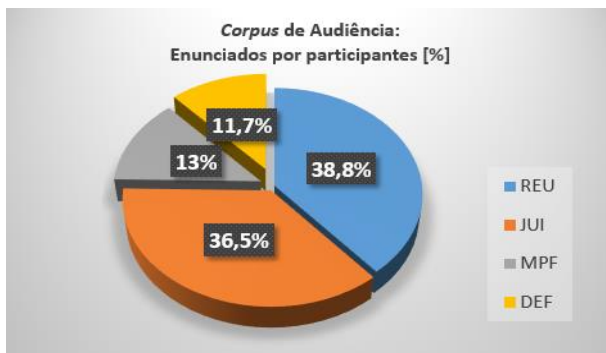
Categoria	Total de ocorrências
Páginas	89
Palavras	42641
Turnos	1611

4 Análise de dados e Resultados

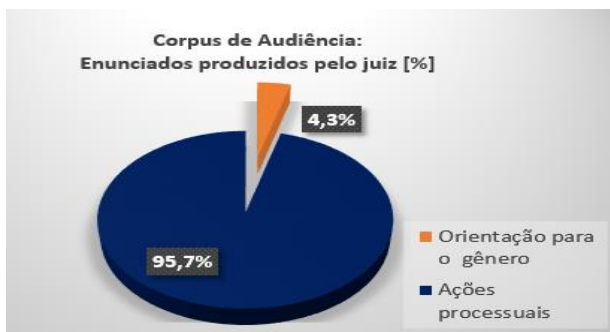
Contudo, na análise de dados, apresentamos apenas três excertos para efeito ilustrativo, em que as ações de JUI marcam o que foi discutido nas seções desta pesquisa. No entanto, ao processo de ação penal N°5046512-94.2016.4.04.7000/PR, que teve duração de quatro horas, foram produzidos 1.609 turnos de fala. Aos quais, 624 destinam-se a REU, 586 a JUI, 188 aos

Linguagem, Cultura e Ensino

advogados do réu (DEF) e 211 ao Ministério Público (MPF). Os excertos desta seção foram selecionados e analisados, qualitativamente e quantitativamente, dentre todos enunciados do *Corpus* que fomenta esta pesquisa. Essa seleção e análise ocorreram, por intermédio do programa *AntConc*. Ademais, os enunciados produzidos correspondem a porcentagem de:



Em que JUI e REU detêm a maior parte dos enunciados durante a audiência. Considera-se, também, que, dentre os enunciados de JUI (Total: 586), que representam 36,5% dos enunciados produzidos durante a audiência que fora analisada neste trabalho, apenas 25 enunciados foram utilizados para orientar/instruir o gênero em questão. Os 561 enunciados restantes de JUI correspondem a outras ações linguísticas durante a audiência. Sobre essa questão, ilustra o seguinte gráfico:



A seguir, apresentamos a análise de dados, considerando excertos retirados do *Corpus de audiência_01.txt* (CARMO, MATOS E SILVA, 2020).

Excerto 01

JUI [1]: “Então audiência na ação penal 5046512 94.2016.404.7000, depoimento do senhor expresidente Luiz Inácio Lula da Silva. Senhor expresidente...”.

No primeiro enunciado, dá-se início à audiência de ação penal por meio do turno de fala de JUI. A sua ação linguística específica a ação processual. Isso fica bem evidente no sintagma: [“*Então audiência na ação penal 5046512 94.2016.404.7000...*”]. Essa ação não é questionada pelas demais partes envolvidas no processo. Afinal, o ato de JUI, quando amparado ao que está disposto no ordenamento jurídico brasileiro, é legal. Assim, fica pactuado, entre as demais partes, que, a JUI, compete o papel de ordenar os turnos de fala que são produzidos durante a audiência.

Na ação linguística seguinte, ainda no primeiro enunciado de JUI, qualifica-se os interessados e/ou envolvido/s na peça judicial: [“...*depoimento do senhor expresidente Luiz Inácio Lula da Silva*”]. Em: “*depoimento do senhor...*”, o pronome de tratamento *senhor* exerce funções além de apenas um vocativo. Aqui, *senhor* sinaliza que ao gênero audiência de ação penal, a formalidade é obrigatória, manifestando-se como modalizadora. Só quando JUI termina de instruir a fase inicial do processo penal que os outros interactantes envolvidos na conversação podem, caso seja permitido por JUI, formular os seus respectivos turnos de fala. Salvo questões de ordem ou exceções da defesa.

Excerto 02

DEF [22]: Vossa excelência pode até advertir que não grave em imagem, mas o requerimento é que vossa excelência determine a devolução dos telefones celulares, advertindo qual é a ação que Vossa Excelência considera.

Linguagem, Cultura e Ensino

JUI [23]: Certo. Doutor, eu indefiro com base no que eu já argumentei na decisão anterior, certo? Vamos começar então.

DEF[24]: E os computadores são permitidos?

JUI [25]: Sim.

DEF [26]: Excelência...

JUI [27]: Não, não vamos entrar nessa questão. Bem, vamos começar aqui no processo, audiência na ação penal 504651294.2016.404.7000, depoimento do senhor expresidente Luiz Inácio Lula da Silva. Senhor presidente, boa tarde, já lhe desejei boa tarde antes, eu vou esclarecer aqui que o senhor ex presidente vai ser tratado com o máximo respeito como qualquer acusado e igualmente pela condição do cargo que o senhor ocupou no passado, o senhor ex presidente pode ficar absolutamente tranquilo quanto a isso, eu gostaria aqui de colocar mais uma vez para o senhor expresidente que esse interrogatório é um ato normal do processo, no fundo é a oportunidade que o senhor expresidente vai ter de falar no processo e apresentar a sua defesa diretamente, seus advogados podem fazer isso, mas é a melhor oportunidade que o senhor tem de falar diretamente nos autos, certo?

REU [28]: Certo.

Neste excerto, JUI inicia o seu enunciado fazendo uso do poder institucional que lhe compete. Ao evitar a produção de um turno de fala em [*“Não, não vamos entrar nessa questão.”*], JUI consegue manter a sua posição de eleitor do tópico da conversa naquele momento, delimitando o campo de produção de enunciados aos outros envolvidos no rito. Na oração [*“Bem, vamos começar aqui no processo, audiência na ação penal 504651294.2016.404.7000”*], JUI reafirma o início da audiência de ação penal e, assim, com [*“audiência na ação penal 504651294.2016.404.7000, depoimento do senhor expresidente Luiz Inácio Lula da Silva.”*], vocaciona a principal parte do processo (REU).

Essas ações linguísticas são muito importantes para se compreender como os turnos de fala são produzidos ao decorrer das audiências, ademais, para se compreender como o próprio gênero audiência de ação penal é organizado. Com estes dois primeiros excertos deste capítulo, podemos confirmar o que já foi discutido aqui nesta pesquisa em outrora: nas audiências de ação penal, enunciados produzidos pelo juiz marcam como o rito de interação judicial será organizado e, nesse gênero textual, a figura do juiz detém poder para conduzir todo o processo jurídico, sendo esse poder conferido pelo CPP.

Excerto 03

JUI: Com a palavra, então.

JUI: Não doutor, eu não lhe dei a palavra. Entretanto, eu vou encerrar aqui essas suas declarações, mas eu lhe asseguro que vai ser julgado unicamente com base nas leis e na prova do processo, o senhor pode ficar seguro quanto a isso. Certo?

No excerto 03, selecionamos dois enunciados à ilustração. Em ambos, ainda que JUI possa aparentar exercer ação linguística similar – isso porque nos dois momentos JUI usa de seu poder institucional para determinar qual interactante pode ou não elaborar o seu turno de fala –, esses dois enunciados produzem efeitos linguísticos distintos. Afinal, no primeiro, em [*“Com a palavra, então.”*], JUI não só exerce a sua função normativa em júri, mas também dá margem para a produção de turnos em *projetabilidade e lugar relevante para transição*. Permitir a um interactante e negar a outro pode ocasionar a sobreposição de turnos de fala.

No segundo enunciado, após [*“Não doutor, eu não lhe dei a palavra.”*], sublinha-se a redundância de JUI em justificar que o processo será julgado de maneira imparcial: [*“Entretanto, eu vou encerrar aqui essas suas declarações, mas eu lhe asseguro que vai ser julgado unicamente com base nas leis e na prova do processo, o senhor pode ficar seguro quanto a isso. Certo?”*]. Redundância porque, dentro das regras preestabelecidas ao gênero audiência, já consta a imparcialidade do juiz como requisito fundamental. Verifica-se essa afirmação na Constituição Brasileira (88) e, também, no Código de Ética da Magistratura, que dispõe sobre a conduta do juiz no art. 8:

O magistrado imparcial é aquele que busca nas provas a verdade dos fatos, com objetividade e fundamento, mantendo ao longo de todo o processo uma distância equivalente das partes, e evita todo o tipo de comportamento que possa refletir favoritismo, predisposição ou preconceito.

Considerações Finais

Linguagem, Cultura e Ensino

Diante do que foi exposto em todos os capítulos deste estudo, principalmente, aos dados apresentados na seção anterior, podemos constatar que, por meio dos estudos linguísticos, sobretudo, por meio dos estudos no campo interdisciplinar da Linguística Forense, é possível rastrear as relações assimétricas de poder através das ações produzidas pelos turnos de fala durante as audiências penais. Nesse âmbito, torna-se possível examinar as implicações das ações linguísticas entre os participantes envolvidos em um processo jurídico, sob a organização interna dada ao gênero institucional audiência de ação penal, a fim de desmitificar o funcionamento e a linguagem nos contextos judiciais, cerceada, muitas vezes, por um *juridiquês* que se manifesta em um sistema abstrato. Assim, reafirma-se a importância, em especial, ao operador do Direito, de se ater criticamente sobre os diferentes empregos da Língua Portuguesa, não se limitando apenas à gramática tradicional, como infelizmente acontece em muitas situações. Além, pontua-se, também, sobre a necessidade de um olhar crítico quanto à linguagem produzida nas esferas legais, questionando o processo de politização que tem sido acusado o Poder Judiciário Brasileiro. Ademais, acreditamos que as propostas atreladas aos objetivos específicos destinados a este estudo tenham sido alcançadas. Portanto, dessa forma, ansiamos pela construção, auxiliada pelos estudos linguísticos e estudos das demais ciências sociais, de um processo judicial livre de comprometimentos que não são toleráveis à Justiça Brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBARELLI, Ana Paula. *Uma análise das estratégias de ataque, defesa e valorização das faces em um ambiente de interação polêmica: o debate político*. Ed. 1. São Paulo, 2013.

ANTHONY, L. *Lawrence Anthony Website* (AntConc), 2020. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net>. Acesso em: 12. Dez. 2020.

ARRUDA, Wesley Rodrigues. *Sistema processual penal brasileiro: inquisitório, acusatório ou misto?* 2014 Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/42516/sistema-processual-penal-brasileiro-inquisitorio-acusatorio-ou-misto>. Acesso em: 05. Jan. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Código de Processo Penal*. In: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus: histórico e problemática*. In: DELTA [online]. Vol. 16, n. 2, 2000, p. 323-367.

BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2011.

CARMO, C. B. S.; MATOS, H.V.; SILVA, J. V. A. *Estratégias de Preservação de Fachada em uma Audiência de Ação Penal: Uma análise à luz da Linguística Forense* In: Trânsitos Linguísticos e Literários: Espaços entre teoria, cultura e formação docente.1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 46-63.

CALDAS-COULTHARD, C. R. *O que é a Linguística Forense?* REVEL, vol. 12, n. 23, 2014. [www.revel.inf.br].

COULTHARD Malcolm, JOHNSON Alisson. *An Introduction to Forensic Linguistics*. London: Routledge, 2007.

DREW, Paul. HERITAGE, John. *Analyzing talk at work: an introduction*. In: Paul Drew and John Heritage (eds.), *Talk at Work*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-65, 1992.

FORNACIARI JUNIOR, Clito. *Da necessária releitura do fenômeno da suspeição*. Revista dos Tribunais. vol. 766. São Paulo: RT, ago. 1999.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: Ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. - Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

LODER, L.L; JUNG, N. M. (Org). *Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In.: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.,

Linguagem, Cultura e Ensino

PAULA CARNEIRO, Neri de. *O homem, que realidade é essa?* Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-homem-que-realidade-essa.htm>. Acesso em: 09. Fev. 2021.

SANTOS, Washington. *Dicionário jurídico brasileiro*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

DO LIVRO AO FOLHETO: DIÁLOGOS DO CORDEL COM A LITERATURA INSTITUÍDA

Alexandra dos Santos Nunes¹⁵

Maria Isaura Rodrigues Pinto¹⁶

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar um estudo comparativo entre a obra *Iracema, a lenda do Ceará* (1982), de José de Alencar, e sua adaptação para o folheto de cordel *Iracema, a virgem dos lábios de mel* (2005), de Alfredo Pessoa de Lima. A análise contempla aspectos composicionais, estilísticos e temáticos das obras, considerando o gesto intertextual que se estabelece no processo de leitura e reescritura. No percurso da investigação, buscamos indicar o que é preservado e o que é alterado, no momento da transposição, bem como investigar os procedimentos que norteiam as alterações e as preservações, além de caracterizar a operação intertextual que fundamenta a transformação de um texto em outro.

Palavras-chave:

Literatura, cordel, adaptação, intertextualidade.

ABSTRACT

This paper aims to conduct a comparative study between Iracema work of José de Alencar, and its adaptation to the booklet cordel namesake of Alfredo Pessoa de Lima. The analysis includes compositional aspects, stylistic and thematic works, considering the intertextual gesture that is established in the process of reading and re-writing. In the course of investigation, we seek to indicate what is preserved and what is changed at the time of adaptation, investigate proceedings that guide the preservations and alterations and characterize the intertextual operation that underlies the transformation of a text in another.

Keywords:

Literature, cordel, adaptation, intertextuality

¹⁵ Graduada em Letras: Português-Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Campus FFP, em São Gonçalo. E-mail: asnunes1984@gmail.com.

¹⁶ Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora associada do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Campus FFP, em São Gonçalo. E-mail: m.isaura27@gmail.com.

Introdução

O objetivo deste trabalho é realizar um estudo comparativo entre o romance *Iracema, lenda do Ceará* (1982), de José de Alencar e sua adaptação para folheto *Iracema, a virgem dos lábios de mel* (2005), de Alfredo Pessoa de Lima. Trata-se de verificar as relações de semelhança e diferença que se efetivam no diálogo entre as obras. Para atender a esse propósito, analisamos aspectos composicionais, estilísticos e temáticos, considerando o gesto intertextual que se estabelece no processo de leitura e reescrita. No percurso da investigação, buscamos indicar o que é preservado e alterado com a adaptação, bem como observar os procedimentos que norteiam as preservações e as alterações, além de caracterizar a operação intertextual que fundamenta a transformação de um texto em outro.

A forma de pesquisa aqui adotada é qualitativa, já que a metodologia utilizada para o estudo do tema consiste em analisar os dados coletados a partir do referencial teórico selecionado. Para iniciarmos a pesquisa, no item I, após a apresentação, trazemos alguns conceitos de adaptação. Em seguida, no item II, optamos por mostrar aspectos relacionados à estrutura, aos temas e ao estilo do cordel. Na sequência, no item III, efetuamos uma reflexão sobre os aspectos que aproximam ou distanciam uma obra de outra. Por fim, no item V, temos as “Considerações Finais”.

1 Adaptação: do romance ao folheto

Em geral, as narrativas transpostas para o folheto são fruto de uma reinterpretação da trama. Em vários casos, primeiramente, ocorre uma leitura de memorização da estória e, em seguida, é passado para o papel o que o cordelista reteve em sua memória sobre o enredo. Dessa forma, a recriação decorre da ênfase dada a alguns aspectos e da alteração e da preservação de episódios, ocasionando, dessa maneira, o surgimento de um outro texto que guarda a presença do anterior por meio da intertextualidade.

Segundo Robert Stam (2006) até a década de 1960, as pesquisas sobre adaptação interessavam-se apenas pela fidelidade da versão em relação ao texto “original”. Entretanto, o pesquisador ressalta que, em estudos posteriores, graças às contribuições de Mikhail Bakhtin e Julia Kristeva, essa

ideia de subordinação ao texto-fonte começou a perder o prestígio. (2006, p.21)

Convém destacar que Bakhtin criou o conceito de dialogismo, segundo o qual um enunciado, qualquer que seja, estabelece estreita relação com os que foram ditos anteriormente. Esses enunciados são assimilados e reestruturados de acordo com o contexto, o destinatário e o intuito do enunciador. Na trilha de Bakhtin, Kristeva formulou o conceito de intertextualidade, quando disse que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de um outro texto.” (2008, p.14) Considerando os conceitos de dialogismo e intertextualidade, pode-se asseverar que qualquer texto resulta de sucessivos diálogos com os precedentes.

Ingedore G. Villaça Koch, Ana Cristina Bentes e Mônica Magalhães Cavalcante distinguem dois tipos de intertextualidade: a *stricto sensu*, que se refere a um intertexto e “faz parte da memória social de uma coletividade” e a *lato sensu* que diz respeito às relações estabelecidas entre textos de gêneros discursivos diferentes. (2008, p.17) De acordo com as autoras, a intertextualidade *stricto sensu* apresenta as seguintes subdivisões: (1) “intertextualidade temática”, que pode se localizada em textos científicos da mesma área de estudo, em textos midiáticos e em textos literários que pertencem ao mesmo gênero, em histórias em quadrinhos e entre um livro e sua adaptação televisiva ou cinematográfica, por exemplo; (2) “intertextualidade estilística”, realiza-se por meio da paródia ou da repetição de variações linguísticas; (3) “intertextualidade explícita”, que ocorre quando no texto é mencionada a fonte do intertexto e (4) “intertextualidade implícita”, dá-se quando, no texto, não é mencionada a fonte do intertexto. (2008, p.28) Na adaptação realizada no folheto *Iracema*, tem-se a intertextualidade explícita, já que é mencionada, na obra, a fonte do intertexto.

Ao tecer reflexões sobre o processo de adaptação, Eliana Nagamini afirma que “adaptar um texto significa reinterpretar e redimensionar aspectos da narrativa a fim de adequá-la à linguagem do outro veículo.” (2004, p. 36) E apresenta as seguintes indagações: “Em que medida ocorre à reconfiguração da obra literária? Quais os fatores determinam se a obra é adaptável ou não? São fatores internos ou externos a obra?” Na sua visão, “a

Linguagem, Cultura e Ensino

obra literária, ao ser adaptada, pode ser modificada sob diversos pontos de vista, seja no que diz respeito ao código, ao veículo, ao público, seja em relação à narrativa e à estrutura, gerando algo novo.” (2004, p.36-37).

Em vista disso, é notório que o romance *Iracema* em sua adaptação para o folheto de cordel sofreu inúmeras mudanças: (1) na estrutura, já que a prosa dá lugar aos versos, (2) na presença dos personagens na trama, pois os personagens secundários são abolidos no cordel, sendo mantidos apenas os principais, (3) na linguagem, que, no folheto, apresenta-se de forma mais sucinta e direta.

A pesquisadora Márcia Abreu, em seu artigo “Então se forma a história bonita – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita” afirma que os autores de folhetos de cordel para compor os seus textos escolhem narrativas, cuja estrutura seja próxima a dos chamados romances de cordel – folhetos com 24 ou mais páginas, contendo narrativas ficcionais, em que se tomam por tema, basicamente, o amor e a luta. Ela explicita que a literatura de folhetos permite que, inclusive, pessoas com pouca ou nenhuma instrução produzam, leiam e ouçam obras poéticas. (2004, p.199).

Sobre o surgimento da literatura de cordel, Antônio Houaiss, no prefácio do livro *Cordel: do encantamento às histórias de luta*, diz que

[...] num dado momento da história do Nordeste, brota e com o tempo floresce um tipo de literatura oral em verso destinada a um público adulto [...]. Essa literatura oral em verso é antes caracterizada por sua tipologia do que por sua temática (tudo da vida social pode nela entrar); essa tipologia presume, digamos, gêneros que a) têm forte amarração a recursos mnemônicos (medidas dos versos, estruturas estróficas, esquemas rítmicos, refrão, deixas) e b) o uso de instrumentos musicais – em especial, hoje em dia, o violão – para acompanhamento dos recitativos – cantorias. Os “improvisos” que se inserem nessa literatura oral em verso parecem encerrar um sem-número de recursos memorizados, com “buracos” para serem preenchidos a cada situação.

Num segundo momento bem posterior, - é o é lícito supor -, essa literatura oral em verso, sem perder sua “intenção” de oralidade, faz-se impressa, não tanto para ser literatura escrita de um autor para um leitor que leia mesmo em voz alta, senão que para ser lida em voz alta por um leitor para uma audiência. (HOUAISS, 1983, p.13-14)

Para que a obra seja bem acolhida pelos leitores e ouvintes de uma comunidade próxima do universo oral, a forma dessa modalidade artística e os valores nela expressos precisam estar sintonizados com os padrões estabelecidos para os folhetos.

Muitos leitores e ouvintes de narrativas de cordel, embora apreciem textos em prosa, dão preferência a textos em verso. Essa inclinação do público leitor de folhetos para o poema favorece as adaptações de obras canônicas para o cordel. Em face disso, ganha destaque, no universo da literatura de cordel, o processo criativo de transposição adaptativa. O texto apropriado pode sofrer modificações na estrutura composicional, no emprego do vocabulário, no papel dos personagens de acordo com os moldes e valores requisitados em cada região. Na busca de aproximação do texto dos leitores, ocorre a mudança da estrutura da obra, da prosa para o verso; a adequação da sintaxe e do léxico; a diminuição do número de personagens, divididos entre bons e maus, e o ajustamento da linguagem, que fica mais objetiva e sucinta. Dessa forma, os autores de folhetos lançam mão de fórmulas de estruturação do enredo, que tornam as histórias mais fluídas, sem grandes embaraços na trama.

Convém lembrar que, no caso romance canônico, a situação comunicativa suscitada ao leitor é a de um diálogo solitário com o texto; já no caso do folheto, em que se configura uma outra forma de uso da linguagem, a interação com a obra, muitas vezes, ocorre através da leitura coletiva.

2 A estrutura, os temas e o estilo do cordel

Zé Maria de Fortaleza, no livro *Acorda cordel na sala de aula*, se ocupa de fazer a distinção entre rima, métrica e oração. Segundo ele, “Rima é a correspondência de sons, com palavras diferentes.” Já a “Métrica é a medida das sílabas de cada verso, em determinado gênero de estrofe”. Porém, “a sílaba poética é contada até a última sílaba tônica do verso.” Por seu turno, a “Oração é a coerência, encadeamento, coordenação, precisão, objetividade e fidelidade ao tema”. (2006, p.34) Percebemos, portanto, que os romances de cordel possuem regras peculiares de estruturação.

É importante ressaltar que, nas adaptações dos romances para a literatura de cordel, ocorrem alterações na construção do novo texto, visto que são gêneros diferentes, os quais possuem características próprias. Os romances de cordel apresentam-se em verso, com frases curtas, todavia, com

Linguagem, Cultura e Ensino

estrutura narrativa. Esse domínio discursivo por operar com o uso da linguagem em um suporte de 24 páginas, aproximadamente, tem um formato diferente do texto canônico, em geral, bem mais extenso. As sequências narrativas, no cordel, são mais sucintas e diretas, pois o formato do gênero condiciona o autor de folhetos a utilizar recursos linguísticos, que lhe propiciem atingir seu objetivo em um veículo com um espaço relativamente curto.

Em *O Cordel no cotidiano escolar*, Ana Cristina Marinho e Helder Pinheiro ressaltam que “os romances são mais comumente escritos em sextilhas, com rimas em ABCBDB” (2012, p.35). Essa estância ou estrofe possui, comumente, seis versos de sete sílabas, com o segundo, o quarto e o sexto verso rimados.

Alyere Silva Farias e José Hélder Pinheiro Alves, em “Criação e recriações de um pavão misterioso”, comentam que

Além de caracterizar-se pelo suporte, o folheto de cordel é distinguido pela sua forma. Construído geralmente em sextilhas, estrofes de seis versos, pode também se apresentar em forma de setilhas, estrofes com sete versos, décimas, com dez versos, e quadras, estrofes com apenas quatro versos, sendo esta última a forma menos encontrada hoje. Suas rimas também seguem um esquema fixo de acordo com o número de versos na estrofe: para a sextilha, as rimas são cruzadas e seguem o esquema ABCBDB, semelhante ao da setilha, ABCBDB, e ao da quadra, ABCB, mas menos elaborado que o esquema rímico da décima: ABBAACDDC. Os versos são, predominantemente, setessílabos, ou em redondilha maior. O Romance do pavão misterioso segue o esquema clássico de sextilhas setessílabos. (2009, p.26)

Outra característica que merece atenção é a maneira como se dá a construção da narrativa nos romances de cordel. A estrutura da narrativa caracteriza-se por apresentar início, meio e fim bem delimitados. O enredo é organizado de uma forma linear, em outras palavras, a apresentação dos fatos segue uma ordem cronológica: primeiramente, estabelece-se o conflito entre o protagonista e o antagonista, em seguida, o herói sofrerá inúmeras desgraças, mantendo-se sempre íntegro e fiel aos seus ideais para que, no final, possa ser recompensado por seu sofrimento e dor, triunfando sobre seus inimigos.

As histórias possuem um número limitado de personagens, geralmente separados entre bons e maus, tendo o narrador como responsável pelo desenvolvimento da trama, posto que é ele quem apresenta para os

leitores as ações e os pensamentos dos personagens, já que, é onisciente. (Abreu, 2004, p. 206).

Para tornar a narrativa mais ágil e sintética, possibilitando que o poeta leia os versos publicamente com o objetivo de conquistar possíveis compradores para os folhetos, a linguagem é elaborada com frases curtas, na ordem direta e com o uso de poucas conjunções e conectivos.

O cordel apresenta versos ritmados com rimas que facultam a memorização das estórias pelos ouvintes e, posteriormente, a sua transmissão para parentes e amigos. Desse modo, as estórias vão sendo disseminadas por seus autores e por seus apreciadores.

Julie Antoinette Cavignac afirma que a transmissão, no caso dos folhetos, é essencialmente oral. Segundo ela, no escrito, é possível reencontrar a marca da oralidade: são publicadas várias versões de um mesmo texto, diferentes autores ou editores existem para uma mesma estória ou, ainda, têm-se vários folhetos sobre um mesmo tema. (2004, p. 5)

A pesquisadora constata que há um grau elevado de formalização das narrativas, tanto no texto oral como no escrito. Segundo ela, nos folhetos, a utilização de fórmulas ou de expressões da língua falada produz certa “mobilidade” do texto escrito, quando a história é memorizada ou quando é reescrita por outro poeta. Então, na sua visão, a escritura pode ser considerada como um complemento ou um prolongamento da oralidade. (2004, p. 5)

Outro fator que deve ser ressaltado é a ilustração presente na capa dos folhetos, a chamada xilogravura (gravura artesanal talhada em madeira). Trata-se de um elemento que caracteriza essa literatura, expressando o tema da estória por meio de uma imagem. A esse respeito assim informa Farias e Alves: “inicialmente, a capa dos folhetos não trazia nenhuma figura, só mais tarde, na década de 1910, passaram a estampar gravuras retiradas de cartões postais de artistas famosos, compradas por pouco dinheiro pelos donos das tipografias de folhetos”. (2009, p. 26-27)

Na capa do folheto em questão, temos uma xilogravura com a imagem de uma índígena segurando uma flecha no meio da floresta. A literatura canônica não se vale, normalmente, desse dispositivo. Assim é que, no romance alencariano, não encontramos esse tipo de ilustração na capa. Ao compararmos o texto clássico com o popular, notamos que, no folheto, antes mesmo de a estória começar, fica evidente o objetivo por parte do autor de

aguçar o interesse do leitor pela obra. Esse é o papel da xilogravura. Segue abaixo, a referida capa do folheto contendo a xilogravura mencionada:

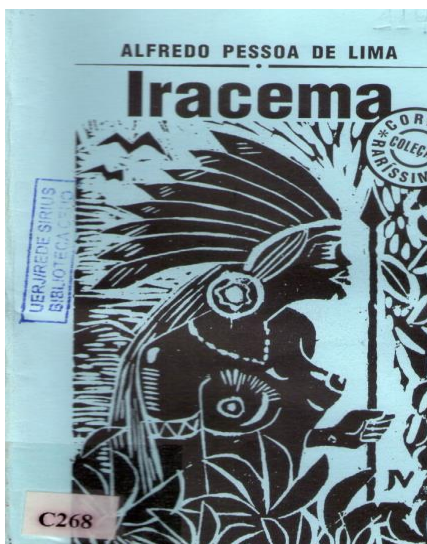


Figura 1: Capa do folheto

3 O diálogo entre o erudito e o popular

O folheto *Iracema*, de Lima, apresenta, em seus versos, a história de *Iracema*, de José de Alencar. A narrativa do folheto estende-se por quarenta e oito páginas, contendo cento e noventa e sete estrofes de sete versos de sete sílabas (setilha), uma modalidade tida como relativamente recente. Nesse tipo de produção, rima-se o segundo, com o quarto e sétimo verso e o quinto com o sexto.

Marcela Cristina Evaristo, em seu artigo “O cordel em sala de aula” 2002, fala-nos a respeito da estrutura cíclica que podemos observar em vários cordéis. Também no folheto *Iracema*, percebe-se a presença de uma estrutura cíclica como a referida pela autora. Por compartilhar das ideias apresentadas pela pesquisadora, decidimos utilizar a divisão feita por ela para exemplificar melhor a questão:

1. Há uma situação inicial: Iracema encontra-se com Martim;

2. Acontece um desequilíbrio: A índia apaixonada-se pelo português e ele, pouco a pouco, também se apaixonou por ela;

3. Ocorre a constatação do desequilíbrio: Iracema entrega-se a Martim e decide abandonar tudo para segui-lo;

4. Existe a tentativa de resgate do equilíbrio da situação inicial: O fidalgo luso passa a ser considerado integrante da nação Pitiguara, com direito a festança e corpo pintado;

5. Há a volta do equilíbrio inicial: A índia morre após transgredir as regras de sua tribo.

Para demonstrar como se dá o diálogo entre as duas obras, serão apresentados a seguir quadros comparativos e comentários, baseados em estudos de Márcia Abreu (2004) sobre a questão, contendo fragmentos de textos do romance de Alencar e do cordel de Lima:

Fragmento (1)

<i>Iracema: lenda do Ceará</i> (José de Alencar)	<i>mel</i>	<i>Iracema, a virgem dos lábios de mel</i> (Alfredo Pessoa de Lima)
Uma história que me contaram nas lindas várzeas onde nasci, à calada da noite, quando a lua passeava no céu argenteando os campos, e a brisa rugitava nos palmares. (1982, p.12)		Terra da luz onde, outrora como um dourado vergel brotaram as lendas da raça sob o estrelado do céu (2005, p.1)

Analisando os fragmentos citados anteriormente, percebe-se que ambos os narradores se referem ao aspecto lendário de suas narrativas.

Fragmento (2):

<i>Iracema: lenda do Ceará</i> (José de Alencar)	<i>mel</i>	<i>Iracema, a virgem dos lábios de mel</i> (Alfredo Pessoa de Lima)
Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. (1982, p.14)		O corpo roliço e belo a face linda e fagueira cor da asa de grúna era aquela cabeleira, que aos seus ombros cobria, igual a relva macia era sua pele trigueira (2005, p.4)

Linguagem, Cultura e Ensino

Os dois narradores descrevem a personagem. No texto alencariano, a descrição é feita por meio de símiles, que exaltam a beleza da índia, já que seus lábios eram “de mel”, seus cabelos eram “mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira”. No cordel, o narrador, diferentemente do romance clássico, destaca “atributos físicos” de Iracema, tais como: “O corpo roliço e belo”, “a face linda e fagueira”. Por outro lado, ele mantém a descrição do cabelo da personagem como sendo da “cor da asa da graúna” (grafada “grúna”).

Fragmento (3):

<i>Iracema: lenda do Ceará</i> (José de Alencar)	<i>Mel</i>	<i>Iracema, a Virgem dos Lábios de</i> (Alfredo Pessoa de Lima)
Na primeira expedição foi ao Rio Grande do Norte um moço de nome Martim Soares Moreno, que se ligou de amizade com Jacaúna, chefe dos índios do litoral e seu irmão Poti. Em 1608 por ordem de D. Diogo Meneses voltou a dar princípio à regular colonização daquela capitania; o que levou a efeito, fundando o presídio de Nossa Senhora do Amparo em 1611. (1982, p. 2)		Em 1606 partiu uma expedição seu chefe um fidalgo luso entrando pelo sertão viera da Paraíba bem perto de Muritiba (2005, p. 3)

Como se pode ver, tanto Alencar quanto de Lima fazem referência a um “argumento histórico” para inserir Martim em um contexto ligado à colonização cearense. Porém, no folheto, o cordelista apresenta o personagem, de imediato, como sendo um “fidalgo luso”.

Fragmento (4):

<i>Iracema: lenda do Ceará</i> (José de Alencar)	<i>mel</i>	<i>Iracema, a virgem dos lábios de</i> (Alfredo Pessoa de Lima)
Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se. Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar;		Ao ver aquela figura De admirável beleza Estatua de bronze vivo Feita pela natureza Martim ate se assustou Dum pulo se levantou Sem conter sua surpresa. Porem mal ergueu o corpo

<p>nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo.</p> <p>Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido.</p> <p>De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz da espada, mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma que da ferida.</p> <p>(1982,p.15)</p>	<p>Quando uma flecha partiu Do arco da índia nua E em pleno rosto o feriu Martim pensou em vingar Quis a espada puxar Mas do lugar não saiu.</p> <p>Embora fosse selvagem Era uma mulher que via Ele aprendera em criança Quando sua mãe lhe dizia Que a mulher ruim ou honesta Na cidade ou na floresta Se trata com cortesia.</p> <p>(2005, p. 5)</p>
---	---

Continuando a análise, nota-se que o autor do romance procura demonstrar que, mesmo após a indígena haver arremessado uma flecha na face do guerreiro branco; ele, devido aos ensinamentos religiosos que recebeu, não revidou o ataque, embora, no primeiro momento, sua mão tenha procurado a espada. Já no folheto de cordel, o autor enfatiza o fato de Martim não ter revidado a flechada por ter aprendido com sua mãe, quando criança, a tratar as mulheres com cortesia, quer elas sejam honestas ou não.

Fragmento (5)

<p><i>Iracema: lenda do Ceará</i> (José de Alencar)</p>	<p><i>Iracema, a virgem dos lábios de mel</i> (Alfredo Pessoa de Lima)</p>
<p>Sem dúvida que o poeta brasileiro tem de traduzir em sua língua as idéias, embora rudes e grosseiras, dos índios; mas nessa tradução está a grande dificuldade; é preciso que a língua civilizada se molde quanto possa à singeleza primitiva da língua bárbara; e não represente as imagens e pensamentos indígenas senão por termos e frases que ao leitor pareçam naturais na boca do selvagem. (1982, p. 89)</p>	<p>Recanto de minha terra que Alencar tanto amou eu vou traduzir em trovas o que ele em prosa falou, é meu tributo e homenagem a raça brava e selvagem que o tempo a correr levou. (2005, p. 1)</p>

No fragmento 5, encontramos um ponto em comum entre ambas as obras: a tradução. O romancista, no posfácio de *Iracema*, explicita que “o poeta brasileiro” ao realizar a transposição de uma língua para outra, ou seja, ao traduzir do idioma indígena para o português, precisa moldar sua língua

Linguagem, Cultura e Ensino

materna “à singeleza da língua bárbara” e, ao mesmo tempo, causar um estranhamento nos leitores com o discurso proferido pelos selvagens. Já Lima, em sua recriação poética do romance, explica que vai “traduzir em trovas o que ele em prosa falou”, em outras palavras, ele vai seguir “as regras de composição de folhetos”, transpondo o texto “da prosa para o verso” de modo que seja possível obter rimas, que auxiliem o leitor a memorizar a estória narrada.

Eneida Maria de Souza afirma que a “tradução é entendida como atividade criativa em que a liberdade do tradutor instaura o intercâmbio amoroso entre os textos, embora não se processe a fidelidade ao texto original e sim sua transgressão” (1993, p. 36).

Haroldo de Campos ressalta que a tradução criativa “possibilita o surgimento de um novo texto” (apud Queiroz, 2005, p. 1). Essa reelaboração faz surgir um novo texto, que, de acordo com Maria Amélia Dalvi, Neide Luiza de Rezende, Rita Jover-Faleiros, retoma alguns episódios da obra canônica, amplia e diversifica elementos do enredo, garantindo autonomia para o folheto, “cuja importância não depende da obra canônica.” (2013, p. 42)

Considerações Finais

As recriações poéticas de narrativas clássicas por poetas de cordel realizam-se por meio de alterações e similitudes, que consideram, além de fatores relacionados aos aspectos composicional, estilístico e temático dessa manifestação literária, valores socioculturais comuns aos seus leitores.

Com base nas reflexões tecidas, pudemos verificar aproximações e distanciamentos entre o romance *Iracema*, a lenda do Ceará, de José Alencar, e sua adaptação para folheto de cordel, *Iracema, a virgem dos lábios de mel* (2005), de Alfredo Pessoa de Lima. Constatou-se, em vista dos aspectos abordados, que, no gesto intertextual estabelecido pela adaptação, a obra de Lima, ao reler *Iracema*, de Alencar, reelaborou o romance nos moldes e valores regionais, embora no processo de transposição da prosa para o verso, o conteúdo temático, em linhas gerais, tenha sido preservado.

Com o intuito de compor uma narrativa fluida, o cordelista mantém-se fiel às regras de composição do gênero, restringindo o número de personagens e condensando a linguagem. Vale-se, assim, apenas dos

personagens principais para prender a atenção do leitor e do ouvinte no desdobramento das ações. Não ocorre a descrição detalhada de cenários, sentimentos, aparência física e o desenrolar das ações segue um roteiro estabelecido pela tradição dos poetas populares brasileiros. Por outro lado, a composição apresenta-se repleta de inovações, no que se refere ao manejo da seleção lexical, expressões, marcas de oralidade, o que imprime muita expressividade e poeticidade aos versos do cordel.

A força que impulsiona o poeta popular a produzir folhetos a partir de uma estória já conhecida é a possibilidade de fazer com que um determinada narrativa se torne acessível e compreendida por uma comunidade que se interessa muito mais por um determinado conteúdo “rimado e versado” do que pela prosa, conforme enfatiza Abreu (2004).

A respeito do processo de alfabetização, Paulo Freire, em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, destaca que foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra de mangueiras, com palavras do mundo dele e não do mundo dos seus pais. Mais adiante, no mesmo texto, o educador conta-nos que, ao organizar o programa de alfabetização, sempre insistia que as palavras,

[...] deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (2003, p. 20)

Sobre o cordel enquanto facilitador da leitura, Arievaldo Viana, em *Acorda cordel na sala de aula*, lembra que

O “Professor Folheto” desempenhou um papel preponderante na minha formação escolar. Facilitou o aprendizado da leitura, despertou-me o interesse pelos livros e me deu um farto cabedal de expressões e termos genuinamente nordestinos, ou seja, algo que já estava presente no meio em que eu vivia, mas que não estava impresso em nenhum outro tipo de literatura. É aquela velha frase dendida por Paulo Freire o aluno precisa ler sobre coisas que fazem parte do seu cotidiano, da sua realidade. (2006, p.6)

Adaptar um texto da literatura canônica para a literatura de cordel significa, antes de tudo, transpor aspectos de um tipo de narrativa para outra

Linguagem, Cultura e Ensino

com suporte diferente. Dessa maneira, entende-se que essa passagem da prosa para o verso acarreta a utilização de uma linguagem compacta, em uma narrativa de curta duração. Na construção do folheto analisado, observa-se que, além do aproveitamento do aspecto temático, a releitura realizada por Lima empenhou-se em reinterpretar a obra apropriada de acordo com os fatores socioculturais da comunidade a que pertence.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. “Então se forma a história bonita” – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, jul./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

ALENCAR, José de. *Iracema: lenda do Ceará*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

CAMPOS, Haroldo. “Iracema: uma arqueografia de vanguarda”. *Revista USP*. São Paulo, p. 67-74, março/maio. 1990. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/05/11-haroldo.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

CAVIGNAC, Julie Antoinette. “*Trans-textualidade: oralidade, memória e história no Rio Grande do Norte*”. Disponível em: www.cchla.ufrn.br/tapera/equipe/julie/trans-textualidade.pdf.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE EDUCARE, Neide Luzia de.; FALEIROS, Rita Jover. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

Disponível em:

<<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/alencar-em-versos-1.748391>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel na sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, Alyere Silva, ALVES, José Helder Pinheiro. Criação e recriações de um pavão misterioso. In: *Leia Escola: Revista de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG*, v.9, n° 1, 2009 / Campina Grande: 2010.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

HOUAISS, Antônio. “Prefácio”. In: LONDRES, Maria José Fialho. **Cordel**: do encantamento às histórias de luta. São Paulo, Duas Cidades, 1983.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Ana Cristina, CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Alfredo Pessoa de. *Iracema*. Fortaleza: Academia brasileira de literatura de cordel, 2005.

MARCONDES, Cléria Maria Machado. *Iracema de José de Alencar: estudo histórico – historiográfico da língua portuguesa no século XIX*. São Paulo: PUCSP, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais definição e funcionalidade*. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

NAGAMINI, Eliana. *Literatura, televisão, escola: estratégias para leitura de adaptações*. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, Doralice Alves de. A transtextualidade e a literatura de cordel. In: *Revista científica da faculdade ISEIB – Instituto Superior de Educação Ibituruna*. v. 1. Montes Claros - MG: Editora: ISEIB, 2005.

Linguagem, Cultura e Ensino

SOUZA, Eneida Maria de. *Traço crítico- ensaios*. Belo Horizonte: Rio de Janeiro: UFMG, UFRJ, 1993.

STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. Ilha do Desterro Florianópolis. N. 51, p. 019- 053 jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://periodico.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175.../9004>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

VIANA, Arievaldo Lima. *Acorda cordel na sala de aula*. Fortaleza: Tupynanquim Editora Queima Bucha, 2006.

DISCURSIVIDADES JORNALÍSTICAS E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA A TRAVESTIS DO SUL E DO EXTREMO SUL DA BAHIA

Aline Sousa de Oliveira¹⁷
Helânia Thomazine Porto¹⁸

RESUMO

Diante do contexto social contemporâneo, em que uma parcela da população se mantém ativa na luta para romper com os parâmetros patriarcais, o sexismo e o machismo; uma outra, posiciona-se contra os direitos humanos, reproduzindo violência física e/ou simbólica, por vezes, transversalizada no jornalismo. Nesse contexto enunciativo, considera-se que o texto jornalístico além de sua função informativa pode promover direitos humanos e cidadania; entretanto, observa-se, em muitos casos, o inverso dessa finalidade. Nesse sentido, questiona-se acerca das violências simbólicas/discursivas em noticiários do jornalismo policial do *Liberdade News: a força da notícia*, um dos *web jornais* que circulam na Bahia, quando informa sobre os crimes cometidos às travestis do sul e do extremo sul da Bahia, um dos grupos mais vulneráveis no âmbito da criminalidade brasileira. Por objetivo principal elege-se: analisar, tendo como fundamentos teórico-metodológicos a *filosofia da linguagem*, de Mikhail Bakhtin (1977), a *arqueologia do saber*, de Michel Foucault (1990) e a *linguística textual*, de Costa Val (1991), as manchetes e notícias do jornalismo policial atentando-se para o recrudescimento de violência de gênero nessas discursividades. A construção do *corpus* de análise se deu na plataforma do *Jornal Liberdade News*, em que se catalogou 14 notícias veiculadas entre o período de 2010 a 2020, com vistas a descrever como essa mídia pode materializar, ainda que não intencional, um sistema de exclusão que se respalda no patriarcado e no machismo estrutural.

Palavras-chave:

Jornalismo Policial. Web jornalismo. Violência discursiva. Travesti.

¹⁷ Estudante do IX semestre do curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa - UNEB, no Departamento de Educação - Campus X. E-mail: alinesoer@outlook.com.

¹⁸ Professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no Departamento de Educação - Campus X. Doutora em Ciência da Comunicação: processos midiáticos, pela UNISINOS - RS. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens - GEICEL (CNPq/CAPE/UNEB), do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, midiaticização, mediações e recepção - PROCESSOCOM (CNPq/CAPE/UNISINOS) e da Rede AMLAT (América Latina: Comunicação, cidadania, educação e integração latino-americana) E-mail: hthomazine@hotmail.com.

ABSTRACT

In view of the contemporary social context, in which a portion of the population remains active in the struggle to break with patriarchal parameters, sexism and machismo; another, stands against human rights, reproducing physical and / or symbolic violence, sometimes transverse in journalism. In this enunciative context, it is considered that the journalistic text, in addition to its informative function, can promote human rights and citizenship; however, the reverse of this purpose is observed. In this sense, it is questioned about the symbolic / discursive violence in the news of the police journalism of *Liberdade News*: the force of the news, one of the web newspapers that circulate in Bahia, when it informs about the crimes committed to the transvestites of the south and the extreme south of Bahia, one of the most vulnerable groups within the scope of Brazilian crime. The main objective is to: analyze, having as theoretical and methodological foundations the philosophy of language, by Mikhail Bakhtin (1977), the archeology of knowledge by Michel Foucault (1990) and the textual linguistics, by Costa Val (1991), the headlines and news from police journalism focusing on the upsurge of gender violence in these discursivities. The analysis corpus was built on the *Jornal Liberdade News* platform, where 14 news items from 2010 to 2020 were cataloged, with a view to describing how this media can materialize, even if not intentionally, a system of exclusion that it is supported by patriarchy and structural machismo.

Keywords:

Police Journalism. Webjournalism. Discursive violence. Transvestite.

Introdução

Ao longo da evolução da sociedade e da cultura, as tecnologias vêm penetrando no cotidiano de tal maneira que nem sempre se percebe a profundidade das mudanças que provocam, tão integradas que estão no cotidiano de cada pessoa, particularmente no período de acelerada mudança tecnológica e de comunicação globalizada, do século XXI.

Entretanto, constata-se que se vivenciam duas situações paradoxais: de um lado, a inserção dos sujeitos nas tecnologias de processamento e transmissão de informações em redes digitais de múltiplos formatos e, de outro, um retrocesso quanto a posicionamentos políticos e enunciativos, muitos carregados de ideologias excludentes, sem falar das *Fake News* produzidos pelo “Comitê do ódio”, na atual conjuntura da política brasileira.

A mesma tecnologia que permite a transmissão mais rápida de informações, de forma plural e interconectada, conseguindo um alcance significativo de público ao mesmo tempo, independentemente do local de sua produção, tem colaborado no reforço de preconceitos, como o caso do

discurso transfóbico, divergentes de bandeiras e pautas cidadãos e dos direitos humanos.

Diante do contexto social contemporâneo, em que uma parcela da população se mantém ativa na luta para romper com os parâmetros patriarcais, o sexismo e o machismo; uma outra, posiciona-se contra os direitos humanos, reproduzindo violência física e/ou simbólica, por vezes, transversalizada no jornalismo. Considera-se que o texto jornalístico além de sua função informativa pode promover direitos humanos e cidadania, entretanto, observa-se, muitas vezes, o inverso dessa finalidade.

Nesse sentido, questiona-se acerca das violências simbólicas/discursivas em noticiários do jornalismo policial do *Liberdade News: a força notícia*¹⁹, um dos *web jornais*²⁰ que circulam no extremo sul da Bahia, quando informa sobre os crimes cometidos em travestis do sul e do extremo sul da Bahia, um dos grupos mais vulneráveis no âmbito da criminalidade brasileira.

Essa problemática diz respeito aos aspectos simbólicos inseridos em enunciações, diagramações e em vocabulários que estruturam as reportagens que informam sobre violências sofridas por travestis. Nesse sentido, a construção do *corpus* de análise se deu na plataforma do Jornal *Liberdade News*, em que se catalogou 14 notícias veiculadas entre o período de 2010 a 2020, com vistas a descrever como essa mídia pode materializar, ainda que não intencional, um sistema de exclusão que se respalda no patriarcado e no machismo estrutural. Tem-se por objetivo principal analisar, conforme a perspectiva teórico-metodológica da *filosofia da linguagem*, da *arqueologia do saber* e da *linguística textual*, os conteúdos simbólicos em enunciados de notícias do jornalístico policial atentando-se para o recrudescimento de violência de gênero nessas enunciações.

¹⁹O jornal é acessado no link <<https://liberdadeneWS.com.br/>>. Trata-se de um jornal online com notícias e conteúdos diversos, organizados em seções de Política, Polícia, Esporte, Cultura, Saúde, Educação, Ciência, Tecnologia e Economia. Há também o *Inbound Marketing* que é uma série de ações online que têm como objetivo atrair tráfego para um site e trabalhar esse tráfego de forma a se converter em Leads ou consumidores efetivos dos seus produtos ou serviços, que se sobrepõe as seções.

²⁰ Adota-se o entendimento de Jorge (2015) quanto às diferentes terminologias usadas para denominar o jornalismo na internet, portanto, como sinônimos, empregam-se *jornalismo online*, *webjornalismo* ou *ciberjornalismo*, considerando que o marco de quaisquer dessas nomenclaturas seria o uso da internet para veicular conteúdo noticioso.

Linguagem, Cultura e Ensino

A presença da violência simbólica nessas enunciações será refletida, conforme as proposições dos seguintes objetivos específicos: identificar os fatores de textualidade que incidem sobre a preferência de estruturação discursiva que reproduz a morte de travestis como valor-notícia; verificar como essa gramática textual tem sustentado a construção de chamadas dos noticiários; interpretar os fatores de textualidades que incidem na construção desses discursos enunciativos sobre violências contra a população travesti. Pois, compreende-se o jornalismo como um tipo distinto de atividade social que envolve produção, transmissão e recepção de formas simbólicas, o que implica a utilização de diversos recursos tecnológicos e linguísticos com vistas ao seu consumo imediato.

O discurso jornalístico pode configurar pensamentos e ações; logo, acirrar desigualdades ou promover cidadania, a partir da forma como tem sido construído. Sendo o discurso jornalístico a materialização de parte da cultura, como tal, deve fornecer ao público um referencial que lhe permita atribuir sentido mais coerente aos fatos, assumindo um fazer jornalístico mais humanizado, ou seja, mais cidadão.

Defende-se, apoiada nos estudos de Oliveira (2018), que se pode fomentar um *jornalismo humanizado*, que em linhas gerais, diz respeito a um fazer noticioso que busque auxiliar o debate social sobre questões que envolvem direitos humanos e mudança social no que concerne à desmoralização dos/das cidadãos/ãs. O que demanda que o jornalista esteja disposto a “captar, ver e enxergar, ouvir e escutar, questionar e sentir” para que possa assumir uma “postura de curiosidade e descoberta, e de humildade para sentir as dores do mundo” (p. 133), potencializando as discussões acerca de violência de gênero, por conseguinte contribuindo para que o público tenha uma formação cidadã.

Tendo em vista o gênero notícia jornalística do *web jornal Liberdade News*, elegeram-se como *corpus* os enunciados de apresentação de 14 notícias. Adotando-se como metodologia uma arqueologia do discurso nesse gênero textual, fundamentada na *filosofia da linguagem*, de Mikhail Bakhtin (1977), na *arqueologia do saber* de Michel Foucault (1990) e na *linguística textual*, de Costa Val (1991). Para a mineração dos dados do *corpus*, adotou-se como tecnologia o aplicativo *Voyant Tools*²¹, que é

²¹ Aplicativo lançado em 2003, de acesso gratuito, disponível na plataforma <<https://voyant-tools.org/>>.

baseado em códigos abertos para a análise de texto via web. Além da sistematização de dados, por uma abordagem quantitativa, o referido aplicativo gera um conjunto de gráficos ilustrativos que possibilitam uma leitura visual das redes de sentidos geradas das correlações de sentidos intertextuais.

O texto jornalístico além de sua função informativa pode aparelhar e acentuar a violência simbólica, nesse sentido, questiona-se: - *Como o enunciado jornalístico pode recrudescer as violências de gêneros? Ao se realizar enunciados de reportagens que tratam da violência de gênero, retomase a defesa de que o jornalismo tem uma responsabilidade social, portanto, a preferência pela violência simbólica pode ser um *habitus* do jornalismo. Assim, ao se identificar essas contradições nessa mídia, especificamente o não reconhecimento da travesti com pessoas de direitos iguais, pergunta-se: - *O que tem fomentado a manutenção de discursos excludentes, quando se trata de corpo-travesti em situação de agressão física?**

Nesse sentido, analisa-se as notícias de agressões a *travesti*, avaliando-se o referido jornal deixa de cumprir sua função cidadã, como deixa de promover enfrentamentos à violência de gênero (transfobia) e fomentar posicionamentos mais críticos pelo público; o alto índice de assassinato de trans e travesti no Brasil.

As discursividades dessa mídia, quanto às escolhas de termos para tratar dos crimes em corpos travestis, são interpretadas quantitativamente, por meio de “mineração de dados” no aplicativo *Voyant Tools*.

1 Fatores de textualidades e a construção da notícia

Noticiar um acontecimento é um processo que envolve certas rotinas e protocolos. A empresa jornalística é composta por um conjunto de profissionais em que o editor ocupa o papel central. Cabe a ele avaliar as notícias e propor o aceite ou não de temas a serem tratados, esses devem estar de acordo com a linha editorial do órgão de comunicação para a qual o jornalista trabalha. Nesse sentido, requer que esse profissional tenha preparação intelectual deontológica e experiência para construir notícias.

Linguagem, Cultura e Ensino

A especificidade do texto jornalístico tem sua motivação com a comercialização dessa atividade, que se deu com a urbanização e consolidação da indústria no ocidente, fomentando, assim, uma forma de relatar e informar, preferencialmente por uma oralidade e escrita objetiva, centrada nos fatos, distanciando-se das marcas da subjetividade do autor.

No século XIX tem-se também o surgimento de um conjunto de gêneros textuais no contexto do jornalismo (notícia, reportagem, publicidade), que exigiu a convenção de normas organizacionais, de narrativas, juntamente o aparecimento de profissionais habilitados para cada tipo de enunciação. Pouco a pouco, o jornalismo foi galgando um modo produção textual. Assim também determinantes culturais passaram a moldar o modo como os jornalistas escreviam acerca de crimes, por exemplo. Uma série de elementos e de regras passaram a definir um gênero jornalístico do outro. Assim, a “própria escrita tornou-se estereotipada, eliminando cuidadosamente tudo o que exija esforço, obedecendo aos imperativos da circulação alargada a uma massa indiferenciada, definida mais como alvo do que como sujeito da palavra esclarecida” (RODRIGUES, 2006, p. 32).

Reconhece-se que esse formato foi se consolidando como modelos, tornando os produtos jornalísticos muito parecidos, conforme lembra o teórico Traquina (2005). Nesse sentido, tem-se como gramática para os relatos jornalísticos uma estrutura que garanta articulação de uma imagem com a notícia apresentada, além da distribuição do texto no *layout* da página ou da tela, de forma que promova nos leitores (público) o desejo de ler, ouvir ou ver o que é noticiado. Para o referido autor, essas escolhas configuram-se como um *ethos* jornalístico, que funciona de maneira que o cumprimento das regras pré-estabelecidas resulte no maior bem profissional possível para um jornalista ou veículo de comunicação: a credibilidade (TRAQUINA, 2005, p. 132).

Nessa lógica textual, a linguagem deve ser compreensível, expondo os acontecimentos com frases e parágrafos curtos, por meio de palavras simples e de uma sintaxe direta, econômica e concisa. Pois, essencialmente tem por intencionalidade divulgar periodicamente as últimas notícias, de forma que seja interessante ou apelativa. A seção de noticiário é entendida como um bem altamente precioso, exigindo o imediatismo na produção de relatos. Em uma análise aprofundada dessa questão, Traquina (2005) afirma que a própria rotina exigida para que se realize apuração, produção e

veiculação de um produto noticioso sempre foi um dos grandes obstáculos da profissão, especialmente no que concerne ao tempo.

A todo discurso jornalístico é imposto que ele seja, quanto ao aspecto gramatical, coeso; e, no que diz respeito ao aspecto semântico, coerente. Há também outros fatores extralinguísticos ou pragmáticos responsáveis pelo sentido, esses são verificáveis nas relações entre a produção discursiva e sua recepção, tais como: intertextualidade, informatividade, situacionalidade, aceitabilidade e intencionalidade, conforme lembra Costa Val (1991):

O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais de interação comunicativa. (p. 1)

Esses fatores pragmáticos estão presentes também na materialização da notícia. Por exemplo: no oferecimento de um realismo gráfico para maior *aceitabilidade* da informação; na criação de um ambiente que informe a *situacionalidade* do ocorrido, por meio da utilização de palavras concretas, descrição detalhada e registro fotográfico da cena ou de elementos dela, para transmitir a sensação de que o jornalista esteve presente no evento, confirmando a informatividade da notícia; na observância da referencialidade de outros fatos anteriormente ocorridos – quando o jornalista busca em outros jornais ou fontes documentais informações para a notícia, estabelecendo a *intertextualidade* ou *interdiscursividade* com outras mídias.

A partir de tais explicações, é possível refletir que a neutralidade dos jornalistas quanto a sua intervenção nas notícias é uma falácia.

2 A pirâmide invertida para noticiar

Realizar uma pesquisa tendo como objeto de estudo notícias acerca de violências sofridas por travestis, necessita-se voltar para os artifícios e estratégias utilizados pelo jornalismo. Sobre a coesão e coerência destaca-se que as frases para os títulos e subtítulos devem ser curtos, devendo abordar a ideia central da notícia. Pois, esta deve ser compreensível ao comunicar,

Linguagem, Cultura e Ensino

atravessando as fronteiras das classes sociais, étnico-raciais, políticas e sociais (TRAQUINA, 2005).

Além desses aspectos linguísticos, o texto jornalístico possui outras características próprias, que são utilizadas a critérios do jornalista, mas que possuem um caráter genérico, a exemplo, a pirâmide invertida que consiste em trazer as informações mais importantes a partir do título, sendo as informações de menor relevância para o jornal dispostas no corpo do texto, sem destaque.

A constatação é de que a imprensa utiliza os códigos: Linguístico(texto) e icônico (ilustrações), mas inclui um código misto (título), que embora reproduzindo o linguístico, funciona, de certo modo, como código icônico na estrutura do jornal. Desta forma, a opção foi estabelecer três categorias básicas: texto, título e ilustração (fotos, charges, desenhos, gráficos, charges etc.) (TUZZO, 2011, p. 61).

Nesse formato hierárquico, reconhece-se a importância da construção do título das notícias, esses devem apresentar a síntese da ocorrência, podendo colocar “a ilustração em destaque.” (TUZZO, 2011, p. 61). Entretanto, há informações básicas que não podem faltar na organização do gênero notícia, são elas: o fato ocorrido (O quê?’); o sujeito envolvido (Quem?’); o momento do fato (Quando?’); o local do fato (‘Onde?’); o modo como o fato ocorreu (‘Como?’); e a causa do ocorrido (‘Por quê?’).

A atividade jornalística é desenvolvida por equipe composta por jornalista, alguém com habilidade em gestão de bases de dados; repórter especialista na lei de acesso à informação; programadores, analista de dados e *designer* responsável pela visualização. Essa estrutura se modifica de acordo com o tamanho da empresa; assim, é preciso destacar que no jornalismo independente ou comunitário, que tem conquistado espaço devido à expansão da internet, algumas funções são terceirizadas, não se impondo mais a necessidade de se trabalhar em um mesmo local – na redação.

No desenvolvimento desse ofício, o jornalista atua como um intermediário entre a informação/acontecimento e o consumidor final dessa informação/notícia, o público. Assim, o jornalista decide quais notícias serão publicadas, as que merecem destaque e quais não devem ser divulgadas. Além de ‘peneirar’ as informações, a utilização de figura de linguagem é um fator que fica a cargo do jornalista que escreve a matéria, isto é, o responsável pela narrativa do noticiário.

3 Noticiário: produto midiático e recepção

Quanto ao lugar do leitor desse produto midiático, vale ressaltar pensamentos de Castells (2015) e de Thompson (2011). Para o primeiro teórico o processo de recepção não é algo estático, no qual o leitor recebe a mensagem e a absorve sem que essa passe por processos críticos ou influência de suas ideologias. Para o segundo, deve-se abandonar a ideia de que os destinatários das mensagens sejam espectadores passivos, aconselhando que se deve descartar a suposição de que “a recepção em si mesma seja um processo sem problemas, acrítico, e que os produtos são absorvidos pelos indivíduos como uma esponja absorve água.” (THOMPSON, 2011, p. 51).

Apesar da interpretação da mensagem ser um processo individual, é dependente das conjunturas em que os sujeitos estão inseridos. Esses determinantes culturais constituem-se em práticas de linguagem e de sentido (SANTAELLA, 2006). Sendo a cultura pensada como um conjunto de valores e crenças que informam, orientam e motivam o comportamento das pessoas (CASTELLS, 2015), pois todo fenômeno cultural só funciona porque é também um fenômeno de comunicação, nesse caso, a informação, um capital simbólico da humanidade, que precisa ser disponibilizado a todos, de forma ética e responsiva.

Para não se cair nesse tipo de manipulação, Marcondes Filho (2009) diz que cada leitor deve buscar o seu próprio repertório, seja evocando algum acontecimento semelhante com diferentes resultados (memória), algo que ele experimentou (vivência) ou pelo enquadramento do que está sendo noticiado (contexto), pois nenhuma notícia em sua essência é pura, sem a atuação de dispositivos de manipulação passiva, ativa ou ainda uma “reserva de informação anterior” (p. 183) dos membros da comunidade jornalística, uma vez que, “o jornalista lança mão da rede de significações e interpretações da qual ele próprio dispõe, de forma a garantir que aquele acontecimento faça sentido, no âmbito social e cultural, para o público” (GOUVÊA, 2015, p. 206), arquitetando um capital simbólico nessa mídia.

Na contemporaneidade, os recursos proporcionados pela expansão das redes e meios de comunicação no contexto digital têm acentuado o alcance do público ao jornalismo, além de impulsionar algumas mudanças na maneira de se fazer jornalismo, pelo menos em alguns aspectos, pois o jornal

trouxe muitos aspectos da produção do meio impresso para audiovisual e o digital. É consenso afirmar que no contexto digital realizou-se adaptações no jornalismo, principalmente nos jornais menores, como a adoção de “uma comunicação mais particular, individual do que dos grandes jornais voltados para uma grande audiência.” (CHISTOFORI, 2006, p. 63)

4 Texto jornalístico e cultura digital

A interatividade é outra das marcas importante da internet, pois permite, não só a intervenção no debate, como a possibilidade de obter um *feedback*, permitindo “aos cidadãos solicitar informação, expressar a sua opinião e pedir uma resposta personalizada aos seus representantes”. Qualquer pessoa pode selecionar, organizar e transmitir informação que instantaneamente fica acessível a todos, numa escala global. A cultura comum “da sociedade global em rede” [como] uma cultura de protocolos de comunicação que permitem a comunicação entre “culturas diferentes com base não em valores compartilhados, mas sim no compartilhamento do valor da comunicação”. (CASTELLS, 2015, p. 84).

A cultura digital aponta para outras lógicas de interação, ainda que seja o gênero discursivo a notícia. Nesse sentido, faz-se necessário entender como funciona a comunicação em rede, atentando-se para a produção e circulação do texto jornalístico no ambiente digital. Para Castells “uma rede é um conjunto de pontos, os “nós”, interconectados, ou seja, elementos que se comunicam entre si - e, por conta disso, toda rede é uma estrutura complexa de comunicação, na qual os vários nós interagem em múltiplas ligações.” uma vez que a rede é formada por atores e é interligada por nós: “em termos de estrutura, uma rede é formada por atores que, por sua vez, se ligam em nós.”. E, “os atores não precisam necessariamente serem humanos: uma empresa pode ser considerada um “ator”, no âmbito das redes, está ligada à “ação” ”(CASTELLS, 2015, p. 100).

Assim a publicação de uma notícia em um contexto digital possibilita que na sua circularidade seja criada uma rede de “nós” e de “atores”, que na perspectiva de Castells (2015, p. 100), formaria uma rede social digital. Sendo o *site* de uma rede social “uma espécie de “nó de nós”, mas, ao mesmo tempo, também é um nó quando pensado no conjunto da

internet - que, não custa lembrar, é uma “rede de redes”, isto é, uma nova forma de organizar as atividades econômicas, social e política.

De tal modo, para Castells (2015) essa sociedade em rede promove a transformação do espaço, do tempo, do trabalho, da cultura e dos sistemas sociais, tais como o sistema familiar patriarcal, bem como, a substituição de políticas midiáticas e aumento da autonomia individual dos sujeitos sociais. Para o autor, há a reconstrução da sociabilidade ainda que seja por um individualismo conectado, que formaria comunidades que possuem ideias semelhantes, gostos e particularidades em processos de interação no ciberespaço e no espaço local. As tecnologias em rede, nessa perspectiva, o suporte para essa nova estrutura social e para essa nova cultura, pois a comunicação está inserida na sociedade em rede global, “na medida em que a globalização é uma rede de redes” (CASTELLS, 2015, p. 37-38). Porém, considera-se que, com a globalização das informações, acentua-se o seu poder de influência e de reafirmação de ideologias, apesar da complexidade do processo de recepção e imprevisibilidade de respostas comuns, conforme analisa Thompson (2011):

O significado ou o sentido de uma mensagem deve ser visto como um fenômeno complexo e mutável, continuamente renovado e, até certo ponto transformado, pelo processo de recepção, interpretação e reinterpretação. Mas estes limites são amplos e deixam largos espaços para a possibilidade de que, de um indivíduo ou grupo de indivíduos para outro, e de um contexto sócio-histórico para outro, a mensagem transmitida por um produto da mídia possa ser entendida diferentemente. (p. 70)

Não se pode ignorar que a mídia possui artifícios para atuar como influenciadora da opinião pública, pois “é inegável o papel relevante da mídia na formação da opinião pública, pelo menos, para grande parte da população.” (TUZZO, 2011, p. 56). A forma como as informações estão dispostas, o discurso construído, as imagens relacionadas e a reprodução de uma mesma imagem em outras plataformas e meios de comunicação agem como um fator condicionante para propaganda de uma mesma ideia.

Ao se considerar que a mídia tem peso, no que diz respeito a formação da opinião pública, pelo menos para uma maioria que não dispõe de um olhar crítico sobre o que se está lendo, vendo e ouvindo, infere-se que

Linguagem, Cultura e Ensino

esse tipo de leitor está mais propício a reproduzir discursos de discriminação e de exclusão, conforme opinião de Tuzzo (2011).

Diante dessas considerações, cabe refletir sobre o poder simbólico que há no anúncio acerca de crimes e mortes de travestis na Bahia, conforme observação de Bourdieu (2002), o poder simbólico é “invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (p.7-8.). Considerando, assim, que o poder permeia as construções dos discursos jornalístico, reflete-se sobre a reprodução de violências na construção de notícias que abordam criminalidade e população travesti.

Sendo assim, na interpretação das discursividades de noticiários do jornalismo policial do *Liberdade News: a força da notícia*, um dos *web jornais* que circulam na Bahia, elegeu-se por *corpus* 14 notícias veiculadas entre o período de 2010 a 2020, com vistas a descrever de forma quanti-qualitativamente a materialização de violências simbólicas. Embora não haja uma intencionalidade explícita; justifica-se essa hipótese pelo enquadramento do jornalismo em uma lógica gramatical que tem sustentado exclusões respaldadas no patriarcado e no machismo estrutural.

A sistematização dos dados, em perspectiva quanti-qualitativa, apoiou-se na fundamentada teórico-metodológica da *filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 1977), da *arqueologia do saber* (FOUCAULT, 1990) e da *linguística textual* (COSTA VAL, 1991) e no instrumento de mineração de dados, no aplicativo *Voyant Tools*.

5 Análises Quanti-qualitativa dos discursos jornalísticos

Para realizar reflexões sobre o discurso de violência, optou-se primeiramente em identificar as palavras-chave eleitas nas 14 chamadas dos noticiários jornalísticos, refletindo acerca das relações de sentido nelas presentes. Sendo assim, sistematizou-se os títulos dos noticiários, por meio do aplicativo *Voyant Tools*, que é uma ferramenta de pesquisa no campo das ciências sociais, o que possibilitou uma leitura quantitativa de ocorrência de termos, de rede de sentidos e de correferencialidades atribuída ao termo travesti no contexto do jornalismo policial.

O *Voyant Tools* foi desenvolvido por dois professores canadenses: Stéfan Sinclair – do departamento de Humanidades Digitais da Universidade McGill (Canadá) e Geoffrey Rockwell – do departamento de Filosofia e Ciências Humanas na University of Alberta (Canadá) e atual diretor do Kule Institute for Advanced Study. Além da possibilidade de traduzir informações discursivas em linguagem objetiva, por meio da tecnologia de pesquisa, estabelece-se uma hermenêutica, conforme a interpretação computadorizada de informações da área das Ciências Humanas. Hermenêutica entendida como processos associativos que conduzem a uma organização de sentidos, ainda que incompletos pela complexidade da temática, funcionando como um “mapa mental” de possíveis respostas às questões problema já apresentadas.

No âmbito dessa pesquisa, o *Voyant Tools* permitiu que se trabalhasse com as anotações já realizadas no editor de texto Word e com textos recortados do referido jornal online. Dentre as informações geradas pelo referido aplicativo tem-se a relação quantitativa de ocorrência de palavras-chave relacionadas às notícias acerca de violência a travestis, do período de 2010 a 2020, sistematizadas em gráficos com distribuição de ocorrências de termos e exibições dessas em gráfico de linhas e de bolhas, permitindo a extração de características do corpus analisado e a ampliação de probabilidade de descrições e análises.

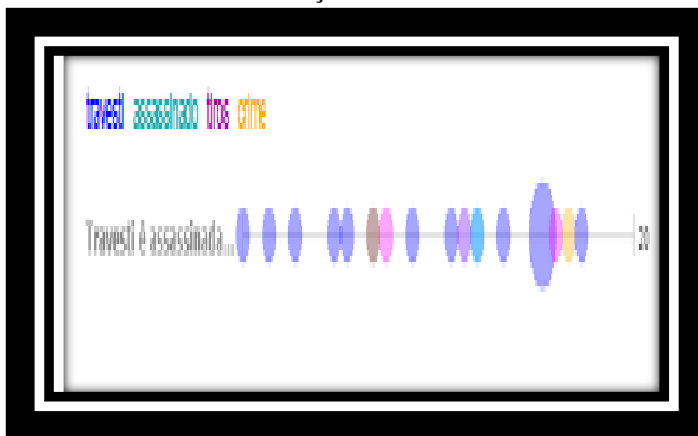
Nesse sentido, registrou-se na função “leitor” do aplicativo os títulos das quatorze manchetes – corpus de análise, organizadas em um único bloco, que em grupos totalizou 169 palavras. Nesse novo texto, verificou-se uma gramática monológica na escolha das palavras-chave, ou seja, um modelo em que todas as notícias são organizadas tendo por centralidade a palavras travesti, conforme ilustração abaixo:

em que atores sociais (CASTELLS, 2015), nesse caso, as travestis são associadas a agressões. Conforme a exposição dos fatos, naturaliza-se a violência e influencia-se a opinião pública com a reiteração da ideia de que ser travesti é estar vinculada ao mundo do crime e do homicídio.

Nas 14 chamadas de notícias, verificou-se também a ocorrência da palavra travesti, 13 (treze) vezes, dentre as 14 notícias; em segundo lugar, com 6 (seis) ocorrências, há um conjunto de palavras, que denominam o “assassinado”, registrado por “morto/morta/homicídio”, em que se explicita que as formas de cometer os assassinatos são por arma de fogo (a tiro) e arma “branca”, “facada” e paulada.

Sobre os atores que cometeram tais crimes, não há informação nessas manchetes, conforme se percebe no gráfico de bolhas. Assim, na bolha lilás maior, observa-se o vocábulo em destaque - travesti, e ao termo associa-se a palavra crime, seguida de tiros e assassinato.

Gráfico 2: Correlação ser travesti e violência



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As bolhas lilás informam que, dentre as 14 manchetes, dez informam que as travestis foram assassinadas. São vinte palavras que expressam violência física, em 75% dos casos são homicídios. Esse gráfico revela ainda que a ausência de políticas públicas para esse grupo acentua a sua

Linguagem, Cultura e Ensino

vulnerabilidade, expondo que essas pessoas se utilizam da prostituição como fonte de renda e de sobrevivência, portanto, são mais suscetíveis à violência, conforme a sequência de descrições de crimes a corpos travestis:

é assassinada a facadas
corpo no IML de Teixeira encontrado morto em terreno baldio
é morta dentro de casa
é morta a tiros
[...]é baleado por motoqueiros
é assassinado a tiros
é assassinado na cidade
é espancada a paulada
matar o travesti
é morto a tiros
é ameaçado com uma faca

Essa tendência está ilustrada no gráfico n. 2, no qual informa-se a frequência de ocorrência durante esses dez anos. Entretanto considera-se que há subnotificação na pauta jornalística, pois nem todos os casos de violência nesse contexto são registrados, conforme os dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais de 2021, pois a instituição informa que 175 mulheres trans e travestis foram assassinadas em 2020 no Brasil, representando um aumento de 41% em relação ao anos anteriores. (ANTRA, 2021)

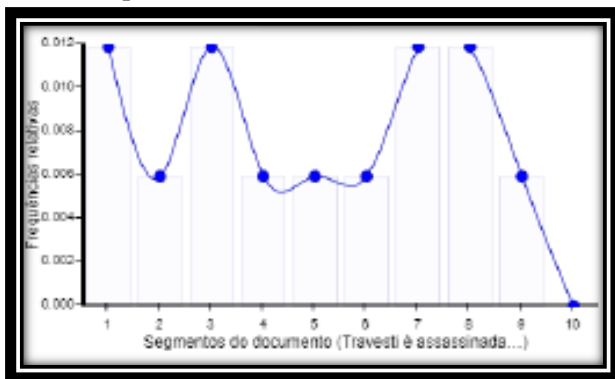
O pesquisador Dias (2008) acerca da violência em jornais de pequenos portes revelou que 70% do público que consome esse tipo de narrativa tem baixa escolaridade e politização, o que tem impulsionado os jornais a desconsiderarem a relevância de se apresentar abordagens mais críticas acerca de temas tão urgentes como segurança pública, optando por uma narrativa cada vez mais superficial e burlesca.

5.1 O Machismo Estrutural na base do discurso da violência

Machismo estrutural, na perspectiva de Bourdieu (2002), é explicado como um fenômeno social, político e social, que se dá pela crença arraigada de que os machos são superiores às mulheres. E, aqueles(as) que performatizam feminilidade são alvos de violência, sendo confirmada essa transfobia nos dados apresentados no gráfico em linha abaixo, em que no topo tem-se a incidência de assassinatos, conforme já exposto nas análises

anteriores, informando, assim, que a violência de gênero é uma constante nos discursos acerca de travestis.

Gráfico 3: Frequência de assassinatos de travestis (2010 – 2020)



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Essa repetição de ocorrências de atos violentos, com picos mais altos para assassinatos, conforme ilustra o gráfico n. 3, conduz a pensar no poder belicoso e simbólico que tem sido exercido em corpos marginalizados, especificamente em travestis, em certa medida, com a cumplicidade da sociedade, que é homofóbica, revelado nos discursos jornalísticos, que também reproduzem essa violência, quando explicitam que os crimes têm por motivação ciúmes dos agressores, conforme informações nos títulos dessas três notícias.

Travesti de 17 anos é morta em Ibicaraí: parceiro confessa crime e alega ciúmes.

Travesti é morto a tiros a polícia acredita que o crime é passional.

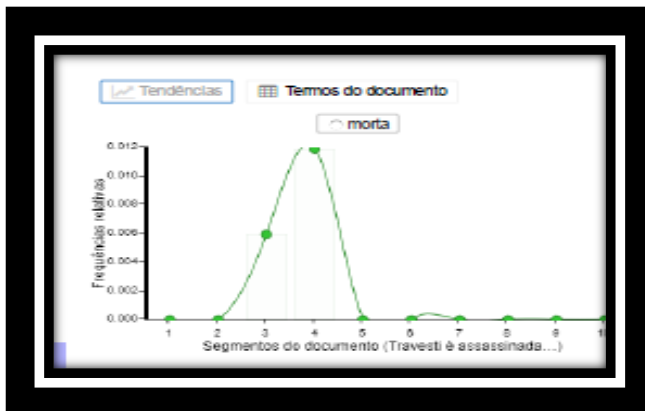
PM apreende menor apaixonado por travesti após este ameaçá-lo com uma faca.

Ao se avaliar o juízo de valores emitida pelo jornalista nessas enunciações, infere-se que esse jornalismo policial tem se estruturado por uma gramática enunciativa de revitimização da pessoa agredida e assassinada, ao considerar que o crime tem uma motivação deliberada pela própria vítima, como por exemplo por provocar “ciúmes”. Nesse sentido, os jornalistas dessas narrativas têm olhado para as violências com seus “óculos” (TRAQUINA, 2005) culturais, carregados de preconceitos e juízos de valores, em que se associa travesti a prostituição, portanto cúmplice de sua própria agressão. Um discurso disciplinador que pouco contribui para a cidadania.

5.2 Discursos excludentes: a tônica jornalística

No gráfico abaixo, buscou-se identificar a ocorrência do ponto alto da notícia, sendo a palavra “morta” lida como a palavra de maior impacto na correlação do sujeito da informação: *travesti* a violência. Nesse modelo de redação textual adotado por esse jornal, todas as vítimas passam a ter a sua identidade - sujeito político, cultural, social - negada, já que são referidas apenas por sua identidade de gênero. Na avaliação de Bruna Valim (2019), **deve-se referir, primeiramente, ao nome da pessoa, pois a identidade de gênero é de cada uma e só a pessoa deve compartilhá-la, acrescentando que o nome da pessoa deve vir antes de tudo.**

Gráfico 4: Tendência das notícias



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Conforme se observa os textos jornalísticos têm por intencionalidades informar sobre o assassinato de travesti, entretanto o que prevalece é o termo que faz relação à identidade de gênero da vítima, ignorando-se a complexidade que envolve cada sujeito, que, por si só, é “político, histórico, cultural e comunicante, com capacidade de decisão, autonomia.” (MEDINA, 2019, p. 14). Nesse caso, seria conveniente ouvir das travestis o que elas pensam sobre esses noticiários. e espera-se também de quem produz tais narrativas a responsabilidade, diante do potencial formativo que o jornalismo transporta, rompendo com um jornalismo tendencioso, conforme revela o gráfico acima.

Considerações Finais

As interpretações dessas enunciações conduzem ao debate das ideologias presentes no texto jornalístico, atribuindo à essa mídia a necessidade de avaliação de suas práticas discursivas, em face da potencialidade da eleição das palavras na formação da opinião pública. Entende-se, nesse contexto, que a mídia tem um *poder simbólico*, conforme conceitos apresentados por Foucault (1977) e Bourdieu (2002), em que o

Linguagem, Cultura e Ensino

poder não é uma coisa, não é algo que se possui, que se ganha ou que se perde, mas sim, uma possibilidade que todos possuem, e que é exercido. E o poder surge nas relações sociais e é por elas criado, sustentado e reproduzido, nesse caso, pela linguagem jornalística.

Acredita-se que a violência de gênero no contexto midiático configura-se como uma violência simbólica, capaz de formatar comportamentos intolerantes e agressivos quanto à diversidade de gênero. Se as notícias ajudam a consolidar estereótipos e preconceitos, elas também podem ir na contramão dessa lógica perversa e violenta. Pois, a mesma tecnologia que permite a transmissão de informações de forma mais fluida, com abrangência expressiva de participação do público, pode colaborar na desconstrução da transfobia, assentando o jornalismo junto às pautas de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ANTRA. *Dossiê dos assassinatos e da violência contra pessoas Trans em 2020*. Disponível em: <<https://antrabrazil.org/assassinatos/>>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal* [tradução do francês para português por Maria Emsantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução por Marina Appenzeller] 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. [tradução Maria Helena Bertrand] 11. ed. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Alinesoer/Downloads/BOURDIEU_A%20domina%C3%A7%C3%A3o%20masculina.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

CHISTOFORI, Elaine Cunha. O jornalismo do futuro: o processo de comunicação do jornalismo digital. Juiz de Fora: UFJF, FACOM, 1.sem. 2006. 88 folhas. In: *Projeto Experimental da Faculdade de Comunicação Social*. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/ECChistofori.pdf>>. Acesso em: 24 de mar. 2021.

CASTELLS, Manuel. *O poder da comunicação* [tradução de Vera Lúcia Mello Josielyne; revisão de tradução de Isabela Machado de Oliveira Fraga]. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DIAS, Ana R. F. *O discurso da violência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. [tradução de Luiz Felipe Baeta Neves]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

GOUVÊA, Gabriella N. Desvelando as estratégias narrativas das notícias: estudo temático do Jornalismo. In: JORGE, Thaís de M. (Org). *Notícia em fragmentos*. Florianópolis: Insular, 2015.

JORNAL Liberdade New: a força da notícia. Disponível em: <<https://liberdadeneWS.com.br/>>. Acesso em 10 de jun. 2020

MARCONDES FILHO, Ciro. *Ser jornalista: o desafio das tecnologias e o fim das ilusões*. Coleção Comunicação. São Paulo: Paulus, 2009.

MEDINA, Deicy Yvets Morales. *O Corpo travesti: a memória dos sujeitos comunicantes*. 2019. 184 f. (Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS). São Leopoldo (RS): Unisinos, 2019.

OLIVEIRA, Ana Beatriz Caldas. *Viver e morrer travesti no jornalismo policial: uma análise sobre a desconstrução da identidade trans em portais paraibanos*. Dissertação. 102 f.(Mestrado Programa de pós-graduação em comunicação – PPGC Mestrado em Comunicação e Culturas Midiáticas) UFPB/CCHLA. Caldas Oliveira. - João Pessoa, 2018.

RODRIGUES, Catarina. *Blogs e a fragmentação do espaço público*. Covilhã-Portugal: Labcom Books, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*/ [tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Arritzer]. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Linguagem, Cultura e Ensino

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do jornalismo: a tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional – Volume 2*. Florianópolis: Insular, 2005.

TUZZO, Simone Antoniacci. *Mídia, Cidadania e Poder Político*. 2010. Disponível em: <https://f0ab3d51-36db-40ff-b6d8252e6a5400e1.filesusr.com/ugd/3ecc9a_deb327e93155417a8aa122845cae8fe6.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

VALIM, Bruna. Entrevista Comportamento Transfobia. In: *Revista Marie Claire* (2019). Disponível em: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Comportamento/noticia/2019/06/nao-parece-mas-e-transfobia-20-frases-que-voce-nao-deve-dizer-jamais.html>>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

VOYANT TOOLS. Disponível em: <<https://voyant-tools.org/>>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

O ENTRE LUGAR DE FALA DA MULHER NA CAPOEIRA

*Magno Santos Batista*²²
*Ivalda Kimberlly Santos Portela*²³

RESUMO

A luta contra a desigualdade de gênero constitui-se no contemporâneo é uma constante e caminha em um ritmo em que várias frentes são acionadas, por exemplo: profissão, arte e cultura. Nas diversas batalhas levantadas pelas mulheres ao longo do tempo, muitas vitórias já foram alcançadas, mas dentre as conquistas, a Capoeira ainda é um espaço social considerado masculino, em que a mulher ocupa o lugar de coadjuvante. Portanto, objetiva-se com este artigo discutir a inserção feminina na Capoeira, tendo em vista, o prélio contra o preconceito e a instituição do pensamento machista na prática da Capoeira. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental, em que a análise se dará a partir de relatos e cantigas. Em relação ao suporte teórico, a pesquisa conta com as contribuições de estudiosos como Leda Martins (2002), Maria José Barbosa (2001), Mestre Bola Sete (1997), Maria Silva (2018), Ribeiro (2017). Enfim, os resultados postulam que a resistência e a resiliência de mulheres como Maria Felipa representam o engajamento e as batalhas já vencidas e ainda as que precisam ser vencidas. Além disso, os relatos demonstram as várias formas de agressões e violências sofridas pelas mulheres por conta do pensamento machista que tem classificado a Capoeira como um espaço masculino.

Palavras-chave:

Gênero; resistência. Memória. Identidade.

ABSTRACT

The struggle against gender inequality is a constant in the contemporary world and moves at a pace in which several fronts are triggered, for example: profession, art and culture. In the several battles raised by women over time, many victories have already been achieved, but among the achievements, Capoeira is still a social space considered male, in which the woman occupies the place of an adjunct. Therefore, the aim of this article is to discuss the female insertion in Capoeira, in view of the prelude against prejudice and the institution of male chauvinist thinking in the practice of Capoeira. From a methodological point of view, it is a bibliographic and documentary study, in which the analysis will be based on reports and scraps. Regarding theoretical support, the research has the contributions of scholars such as Leda Martins (2002), Maria José Barbosa (2001), Mestre Bola Sete (1997), Maria Silva (2018), Ribeiro (2017).

²² Professor substituto da UNEB – Campus X – Teixeira de Freitas; doutorando do Programa em Língua e Cultura – (UFBA); e-mail: magnosantos01@yahoo.com.br

²³ Discente do curso de Educação Física pelo Departamento de Educação, Campus X, Universidade do Estado da Bahia; e-mail: kportela44@gmail.com.

Linguagem, Cultura e Ensino

Anyway, the results postulate that the woman's resistance and resilience, like Maria Felipa, represent the engagement and the battles already won and also those that need to be won. Moreover, the reports demonstrate the several forms of aggression and violence suffered by women due to the sexist and prejudiced thinking of men who seek to classify Capoeira as a totally space for men.

Keywords:

Gender; resistance. Memory. Identity.

Introdução

A história da Capoeira no Brasil está interligada ao sistema patriarcal machista. Esse sistema contribui para a construção de concepções preconceituosas e homogêneas, no que se refere a participação de outros gêneros, por exemplo: mulheres. Desse modo, “a Capoeira era diretamente associada ao homem por comportar elementos constitutivos de masculinidade, a exemplo do biótipo e das ações de violência física” (OLIVEIRA; LEAL, 2009, p. 117).

O apagamento da mulher no universo da capoeira é o reflexo da discriminação de marginalização de gênero, também, o modo em que as ideias autoritárias de homens que procuram invisibilizar as mulheres em várias esferas, ou seja, social, econômica, política e cultural. Na história da Capoeira, nas primeiras décadas do século XX, na Bahia, surgem mulheres que a partir da resistência e da resiliência marcam os seus nomes na história da capoeira como: Maria 12 Homens, Calça Rala, Satanás, Nega Didi, Maria Pára o Bonde, Júlia Fogareira, Maria Homem, Maria Pé no Mato, dentre outras mulheres. Estas eram alvo de várias terminologias pejorativas como: “desordeiras”, “valentonas” e que tinham “a pá virada” (RODRIGUES, 2017).

Essas mulheres contribuíram para o processo de inserção da mulher na Capoeira, que ainda é gradual. Hoje a presença feminina na capoeira é de 47%, (GEIFC) o que representa quase a metade do número dos/as praticantes²⁴, de modo que não podem mais reduzir ou invisibilizar sua presença nesse espaço. Diante do exposto, discutir a inserção feminina na Capoeira, sob o viés bibliográfico e documental, representa apresentar dados históricos de luta, resistência, desigualdade de gênero, sexismo, machismo, preconceito,

²⁴ Informação fornecida em um dos encontros na transmissão online Marias Felipas: Outra Roda é Possível.

racismo e outros obstáculos percorridos por mulheres no universo da Capoeira. Além disso, ressaltar o heroísmo de mulheres que cooperaram para que a prática da Capoeira seja no contemporâneo heterogênea e atenda a todos os gêneros. É importante ressaltar ainda que o estudo tratará especificamente da Capoeira de Angola.

Tal discussão está organizada em dois tópicos. O primeiro é dedicado à História e gênero no contexto da capoeira. Neste, pontuamos como o gênero feminino participou do movimento contra todas as formas de preconceito, apagamento e a luta para ocupar o seu lugar de fala na Capoeira. No segundo tópico a análise de cantigas e relatos que representam atos de resistência contra o machismo. Por último, as considerações finais

1 História e gênero no contexto da capoeira

A historiografia da Capoeira no Brasil percorre a então Capoeira Regional, criada por mestre Bimba, e a Capoeira Angola modalidade mais antiga. A Capoeira Angola é considerada o eixo da capoeiragem e foi criada por Vicente Joaquim Ferreira (Mestre Pastinha). Ele nasceu em 1889, na cidade de Salvador, e, segundo relatos, começou a praticar capoeira aos 10 anos de idade. Seu mestre foi Benedito, um preto natural de Angola na África.²⁵

No jogo de Angola, as cantigas se dividem em: corridos, ladainhas, chulas e quadras. Tais melodias trazem consigo inúmeros significados, tendo como principal função transmitir a história ancestral da capoeira e sua filosofia (YAHN, 2009). Assim, além de dar ritmo ao jogo corporal performatizado²⁶ nas rodas de capoeira, elas são também arquivos responsáveis pela preservação da memória de um povo e de suas tradições. Isto é, “procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1992, p. 423).

²⁵ Informação obtida no filme, Pastinha: Uma vida para a Capoeira https://www.youtube.com/watch?v=-unP_tdBiKI.

²⁶ Performance: conjunto de atos simbólicos / performer: executa a ação / compromisso c/ o público procedimento ritualísticos corpo, espaço, palavra, entre o cotidiano e a cena movimento que instaura... foco na ação / elaboração estética do acontecimento presença, ritual (MARTINS, 2011)

Linguagem, Cultura e Ensino

Na história da Capoeira de Angola, as marcas de um passado machista e misógino ainda predominam em algumas cantigas de roda e posturas de mestres. É notório em algumas melodias uma abordagem nociva, que leva ao racismo e preconceito. Em pleno século XXI, os paradigmas sobre a imagem do negro (a) como sinônimo de inferioridade continuam a ser reproduzidos. É importante ressaltar que vários movimentos de combate as essas reproduções vêm crescendo, a exemplo do “#VidasNegrasImportam”. Quando nos voltamos para a presença feminina, essa exibição é ainda mais lamentável, pois além de lidar com o preconceito racial, a mulher sofre opressões sexistas, misóginas e objetificação de seus corpos. A presença feminina nas rodas é vista como normativo de fragilidade. Portanto, é necessário [...] “lutar para romper com o regime de autorização discursiva”. (RIBEIRO, 2017, p.70)

A ideia de normativa fragilidade não transita apenas na Capoeira, mas na maior parte das esferas sociais. Criou-se uma hierarquia em que o sujeito feminino foi por muito tempo inferior ao masculino. Com o excesso de preconceito nos séculos XVII e XVIII, as mulheres que se identificavam e queriam praticar capoeira passaram por uma série de desafios para estar nas rodas. Com isso, elas demonstravam seu amor pela capoeira e sua participação de outro jeito. De acordo com algumas pesquisas, a exemplo dos estudos de Rodrigues (2017); Silva (2020), as rodas aconteciam em frente as quitandas, muitas dessas pertenciam às mulheres. Eram justamente elas que, quando os capoeiristas eram surpreendidos pela polícia, os protegiam da perseguição.

Apesar de existirem poucos documentos referentes à origem da mulher no âmbito da capoeira, Rodrigues (2017) demarcou que, até meado do século XX, as rodas eram de predominância masculina, mas não excluía a participação feminina. Portanto, a mulher já estava inserida a esse meio em diferentes níveis de participações. As pioneiras, (Maria homem, Julia fogueira, Maria cachoeira, Maria pernambucana, Maria pé no mato, Odília, Palmeirona, Maria do camboatá, Maria doze homens, Maria Felipa, Chicão, Salomé, Maria dos Anjos, Calça-Rala, Nêga Didi, e Maria Pára), quebraram tabus instituídos nos séculos XVII, XVIII e XIX, e se fizeram presentes, protegendo os capoeiros ou ajudando no cantar, apesar de tantas mulheres, era nítida a falta do público feminino atuando nas rodas. De acordo com Ribeiro (2017, p.68) “o lugar social não determina uma consciência

discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”.

O lugar social que a mulher ocupava nas rodas e na sociedade, isto quer dizer que, não era habitual vê-las com frequência nas ruas jogando como os homens. Estas eram ligadas ao papel de cuidadora do lar e dos serviços domésticos que o âmbito privado compreende. As experiências do lar e nas participações como coadjuvantes nas rodas, possibilitaram as mulheres viverem experiências e a necessidade de romper com paradigma de que apenas homens poderiam praticar Capoeira.

A luta por uma prática de Capoeira contribuiu para a construção do pensamento heterogêneo e da quebra de preconceitos como a participação de pessoas brancas e de outros gêneros. Apesar de Mestre Pastinha ter mencionado somente duas figuras femininas em sua obra, outras mulheres também se destacaram, dentre os poucos registros se fizeram presentes: Maria homem, Julia fogareira, Maria cachoeira, Maria pernambucana, Maria pé no mato, Odília, Palmeirona, Maria do camboatá, Maria doze homens, Maria Felipa, Chicão, Salomé, Maria dos anjos, Calça-Rala, Nêga Didi, e Maria Pára.

Por fim, na história da Capoeira, há dificuldade para obter informações sobre a vida dessas mulheres, perguntas como suas origens, modo de vida e até mesmo sua morte, são indagações que se tornaram irrespondíveis até o momento. Através dos relatos que compõem algumas pesquisas na área, como a de Maria José Somerlate Barbosa (2001), sabemos que foram mulheres que recebiam fama pejorativa. Apenas por estarem no mundo da capoeira. Elas eram malvistas na sociedade, sofriam repressão policial e viravam notícias de jornais locais. Ressaltando que a prática era marginalizada e proibida independente de se tratar do sujeito masculino ou feminino. As mulheres que deram os primeiros passos na capoeira eram negras. Essas, por sua vez, eram vitimadas por atos sexistas, racistas e subalternizadas em todas as esferas sociais da época. Isso fazia com que sua presença na sociedade e na capoeira fosse de alguma forma silenciada, apagada. Por fim, como disse Spivak (2010, pp.66-67)

No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. A questão não é a da participação

Linguagem, Cultura e Ensino

feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois, em ambos os casos, há “evidência”. É mais uma questão de que apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVACK, 2010, pp. 66-67).

2 As cantigas e os relatos construtores de um lugar de fala

A análise das cantigas e dos relatos contribuíram para compreendermos a construção do lugar de fala das mulheres na Capoeira. Para tal análise, selecionamos, uma cantiga e falas do Mestre Pastinha acerca de Maria Felipa. Vale a ressalva que a análise abaixo é um recorte de um trabalho.

A musicalidade constitui um produto identitário e cultural na Capoeira. O ritmo e a sonoridade são guiados de histórias, individualidade e experiências vivenciadas pelos negros ao longo de décadas, sobretudo as mulheres negras. Conforme Le GOFF (1992, p. 474) “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”

A musicalidade se apresenta por meio das cantigas e “bateria”, a bateria é composta por instrumentos como: berimbau, atabaque, pandeiro, agogô etc. As cantigas, por sua vez relatam histórias baseadas na vivência dos velhos praticantes de capoeira e de todo processo histórico vivido pelos negros para aqui deslocados desde a diáspora africana, geralmente é um jogo de perguntas e respostas com a interferência dos outros participantes que formam o coro. Elas são um dos meios mais importantes para a transmissão da história oral e sabedoria tradicional da capoeira.

Um fato notório na Capoeira que perpetuo por longo tempo é de como as cantigas se referiam as mulheres. Nas sociedades patriarcais e machista como a brasileira, o sistema estrutural social implica o domínio político, econômico e religioso do homem, que tem o papel dominante nos espaços sociais e familiares, com relação à mulher.

Nas canções enquanto o homem é visto como bom jogador e outros atributos para elevação de seu ego, as mulheres são menosprezadas e tratadas

como inferiores de modo social e moral. Alguns exemplos dessas cantigas são descritos abaixo:

São quatro coisas no mundo
que ao homem consome:
uma casa pingando,
um cavalo “chotão,”
uma mulher ciumenta,
um menino chorão.
Tudo isso ele dá jeito:
a casa ele retelha,
o cavalo “negoceia,”
o menino acalenta,
a mulher ciumenta cai na peia.
(REINALDO, 2003, s/p.).

Xique-Xique, moçambira
Mandacaru, palmatória.
A mulher quando não presta,
O homem manda embora.
(BOLA SETE, 1997, p. 92)

Casa de palha é palhoça,
se eu fosse fogo queimava.
Toda mulher ciumenta,
se eu fosse a morte matava.
(BOLA SETE, 1997, p. 112).

Os trechos das canções supracitados revelam um imaginário que subalternizava a mulher, trazendo referências inclusive violentas, a exemplo do verso “a mulher ciumenta cai na peia” (REINALDO, 2003, s/p). Peia, segundo o Dicionário online Priberam (2020), dentre outros sentidos, significa chicote, correia. Trata-se de uma expressão muito comum para ameaçar bater em alguém. Além do mais, a leitura da palavra “consome” traz a cantiga um significado de poder supremo para com o próximo.

Diferente da figura masculina descritas nas cantigas, observamos que o sujeito feminino não participa do conjunto de heróis da Capoeira. Muitas são tratadas por sua beleza, objeto de desejos, e como exposto nas canções acima a maioria é tratada de forma subalterna e inferior. Na cantiga acima ainda podemos observar o domínio machista citados no trecho “quando a mulher não presta, manda embora” (BOLA SETE, 1997, p. 92). Ou seja,

Linguagem, Cultura e Ensino

para o homem a mulher é nada mais que algo que ele exerce autoridade e quando ela não age de acordo com suas vontades é despachada como um objeto qualquer.

Outro trecho de destaque está na cantiga de Mestre Bola Sete (1997) que ameaça matar as mulheres ciumentas. Esses são reflexos de uma sociedade patriarcal e machista, que vê a mulher como submissa e passível de sofrer violências de toda ordem. Segundo Maria José Somerlate Barbosa (2001), o único momento que a figura feminina não é hostilizada é quando seu referencial fala da figura materna, de avós ou Nossa Senhora.

Outro fato que ocorre com frequência nas rodas é o dilema mulher x bateria. Para alguns capoeiristas “tradicionais”, a mulher não é bem-vinda quando pede para tocar o Gunga²⁷. Nesse sentido, Rosângela Costa Araújo (2020), a Mestra Janja, uma das principais capoeiristas do Brasil, afirmou que a roda da capoeira é de fato uma metáfora da roda das relações sociais, da roda do mundo, da grande roda, como a gente diz. E dentro da capoeira os desafios são os mesmos que nós vivenciamos na sociedade, com as especificidades que estão atreladas à prática (ARAÚJO *apud* BRITO, 2020).

As rodas de capoeira ainda são marcadas pela desigualdade de gênero. A mulher pode jogar ou tocar tanto quanto o homem ou ainda melhor, mas pelo simples fato de ser mulher encontra obstáculos, indo do assédio à chacota.

Pastinha, em uma de suas cantigas, afirmou que: “a Capoeira é para homem menino e mulher”, porém em seus escritos, onde faz uma homenagem aos capoeiristas da época, trouxe somente o nome de duas capoeiristas: “[...] Julia Fogareiro e Maria Homem” (PASTINHA, 1988, p.18). Tal fato deixa perceptível como era um ambiente machista e de pouca circulação feminina. Mesmo Pastinha sendo o pioneiro a abrir sua academia para a inserção de mulheres, e trazendo duas de suas discipulas no escrito é perceptível de acordo com o seu relato no livro, a desigualdade em números de participantes masculino para feminino

Ainda que seja escassa a documentação sobre maior parte dessas mulheres, é importante ressaltar aquelas que, por estarem em defesa de outras vertentes, tiveram alguma parte de seu registro histórico a salvo e podem ter suas histórias contadas. Um grande exemplo dessa representatividade é Maria

²⁷ Berimbau principal na roda de capoeira.

Felipa de Oliveira. Segundo registros, ela nasceu na Ilha de Itaparica, localizada no Recôncavo Baiano em Ponta das Baleias. Essa é descrita como marisqueira, negra, sua figura é relatada vestida com saia rodada, bata, torso e chinelas. Pesquisadores, como Silva e Ribeiro (2018) que estudaram sua bibliografia, tiveram que fazer um trabalho de reconstituição histórica e de memória popular através de relatos orais, sendo este segundo método onde se encontrou maiores relatos de sua trajetória (SILVA; RIBEIRO, 2018).

Maria Felipa era praticante de capoeira. Por vezes, nas narrativas, foi confundida com a capoeirista Maria 12 homens, porém até hoje não foi comprovado nada sobre essa Hipótese. De acordo com estudos de pesquisadoras do Grupo Marias Filipas, registrado em seu site oficial, o que se sabe é que ela remava até o cais para jogar capoeira. Nas rodas ficava sabendo informações sobre a guerra²⁸, na época Independência da Bahia, e as levava à população insular de Itaparica. Conhecida como Heroína da Independência da Bahia, não carregou essa honra à toa. Sua história de bravura e resistência não ficou registrada apenas na Ilha, pois Maria Felipa tornou-se sinônimo de representatividade para muitas mulheres na Bahia e mundo (SILVA; RIBEIRO, 2018).

Foi através de várias lutas que mulheres resistiram ao mundo machista da Capoeira, que durante longas décadas foi palco de violência simbólica e física²⁹ contra o público feminino. Desse modo, percebemos que

²⁸ Independência da Bahia. Segundo Bernadino Souza (1996), no dia 2 de julho, comemora-se a Independência da Bahia. O movimento social e militar iniciado 19 de fevereiro de 1822, teve seu término em 2 de julho de 1823. Dentre os grandes nomes que lutaram para que isso acontecesse destaca-se Maria Quitéria de Jesus Medeiros vestiu o uniforme da tropa "voluntários do Príncipe" e lutou bravamente em defesa da Bahia em diversas batalhas. Atualmente ela é considerada uma heroína e um dos maiores símbolos da independência da Bahia.

²⁹ É considerada violência física qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal da mulher, exemplo: Espancamento; Atirar objetos, sacudir e apertar os braços; Estrangulamento ou sufocamento; Lesões com objetos cortantes ou perfurantes; Ferimentos causados por queimaduras ou armas de fogo; Tortura. Informação obtida por institutomariadapenha.org.br/lei-11340. De acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu, violência simbólica é a violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos. Segundo a professora Cecília Sardenberg, membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM/UFBA, a violência simbólica se "infiltra por toda a nossa cultura, legitimando os outros tipos de violência" (SARDENBERG, 2011, p. 1). Esta é uma forma de opressão que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada pelos quatro tipos de capitais humanos citados por Bourdieu: Capital econômico, Capital social, Capital cultural e Capital simbólico.

Linguagem, Cultura e Ensino

o processo de legitimidade e pertencimento do gênero feminino no espaço da capoeira vem ocorrendo de forma gradual.

Antigamente mulheres eram vistas como enfeites em rodas, apenas batiam palmas e respondiam ao coro. Hoje a mulher vem se reafirmando na Capoeira, elas estão à frente de eventos femininos, realizam estudos e projetos na área, ou seja, a mulher está reafirmando seu lugar na prática da Capoeira.

A mulher, sendo respeitada e valorizada numa roda de capoeira, garante que esse espaço seja cada vez menos machista e patriarcal, onde a diversidade e a convivência harmoniosa entre os diferentes significam um exemplo de tolerância e convívio social nesse mundo tão cheio de preconceitos e discriminações, afirma a diretora de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro da Fundação Cultural Palmares, Carolina Nascimento (BRITO, 2020, s/p).

A falta de documentação e invisibilidade da história da mulher na capoeira não reflete apenas um fato isolado de discriminação pelo estado patriarcal da época, pois os próprios capoeiristas achavam que elas não pertenciam a grande roda de Capoeira. Em meio a tantas lutas por reconhecimento, essas falas continuam sendo reproduzidas por alguns mestres. Mestre Canjiquinha afirmou ao jornal “Diário de Notícias” em 1970: “Meu Deus, querem afeminar a luta dos homens!”. Há relatos de mulheres professoras, mestras e alunas que também de forma indireta por meio de músicas, ou direta por meio de depoimentos indicaram que já sofreram essa agressão verbal de cunho machista, pejorativo e de objetificação. O preconceito existe não só por a mulher jogar Capoeira, mas também por tocar instrumentos, cantar etc. A Capoeira ainda é um mundo masculino, do qual a mulher se sente “permitida” a participar (BRUHNS, 2000).

Contudo, esse cenário mudou e vem sendo transformado. Em números significativos, mulheres vêm adentrando e se destacando no universo da *Capoeira Angola* e refazendo parte de uma história que lhes foi roubada. Mesmo sendo por muito tempo denominada uma prática masculina, essa desconstrução identitária é observada nas rodas atuais, onde há grande diversidade de gênero e sexualidade. Mulheres e homossexuais começaram a ter maior liberdade nas rodas, no caso delas tornando-se mestras, professoras etc.

Vários eventos são promovidos pelas mulheres e são somente voltados para o público feminino. Com isso, a prática tornou-se uma extensa caminhada para as mulheres que atravessam esse meio, uma vez que, na roda todos jogam de maneira igualitária. A presença da mulher na Capoeira acaba funcionando como instrumento de promoção da tolerância, respeito e igualdade.

Considerações Finais

Conforme apresentamos neste texto, a inserção da mulher na prática da capoeira aconteceu de forma insistente e resistente. A mulher sofreu várias formas de agressões e violências para permanecer nesse meio, que infelizmente, apesar do grande aumento de praticantes femininas, ainda é considerado um ambiente machista. Apesar das dificuldades relatadas, ao fazermos uma comparação com o contexto histórico, podemos dizer que de forma gradual a mulher firma seu modo de jogo e seu espaço no mundo da Capoeira, no caso estudado aqui, na vertente Angola.

Assim como nas demais esferas sociais, a mulher ainda continua lutando para conquistar os diversos espaços sociais, culturais e profissionais. Além da peleja contra uma sociedade machista e patriarcal, em que o sujeito feminino é subalternizado em relação ao sujeito masculino. A luta ultrapassou gerações e séculos, e ao alcançamos o século XXI, bandeiras precisam ser acionadas para combater o sexismo, misoginia e o feminicídio.

Por fim, a Capoeira, também é um espaço de lutar contra todos os desmandos machistas e patriarcais, histórico, memorístico e o lugar de fala de mulheres que anseiam apenas viver a experiência e construir a sua história a partir da capoeira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosângela Costa. “Entrevista”. In: BRITO, Débora. *Mulheres usam roda de capoeira como espaço de luta pela igualdade: Prática pode incentivar resgate da identidade racial*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/mulheres-usam->

Linguagem, Cultura e Ensino

roda-de-capoeira-como-espaco-de-luta-pela-igualdade>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BARBOSA, Maria José Somerlate. A Representação da Mulher nas Cantigas de Capoeira. *National Endowment for the Humanities*, 2001. Disponível em: <https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/view/PLCS19_20_Barbos_a_page463>. Acesso em: 6 out. 2020.

BOLA SETE, Mestre. *A Capoeira Angola na Bahia*. Rio de Janeiro: Pallas, 1997.

BRITO, Débora. *Mulheres usam roda de capoeira como espaço de luta pela igualdade*: Prática pode incentivar resgate da identidade racial. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/mulheres-usam-roda-de-capoeira-como-espaco-de-luta-pela-igualdade>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRUHNS, H. Futebol, carnaval e capoeira: entre as gingas do corpo brasileiro. *Papirus*, Campinas, p. 158, 2000.

FERREIRA, Larissa. “Entrevista”. In: BRITO, Débora. *Mulheres usam roda de capoeira como espaço de luta pela igualdade: Prática pode incentivar resgate da identidade racial*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/mulheres-usam-roda-de-capoeira-como-espaco-de-luta-pela-igualdade>. Acesso em: 6 nov. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS E INTERVENÇÃO FEMINISTA NA CAPOEIRA. *Sobre Maria Felipa*. Disponível em: <<https://mariasfelipas.com/sobre/>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. *Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínuas*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 20 de nov.2020.

IBCE – Instituto Brasileiro de Capoeira-Educação. Post. 7 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://capoeirariodejaneiro.com.br/blog/>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2. edição. Campinas: Editora da

UNICAMP, 1992.

MARTINS, Leda Maria. Performance e drama: pequenos gestos de reflexão. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 21, n. 1, p. 101-109, 2011.

MARTINS, L. “Performances do tempo espiralar”. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. *Performance, exílio, fronteiras: errâncias, territoriais e textuais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

OLIVEIRA, J. P., LEAL, L. A. P. Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil [online]. *EDUFBA*, Salvador, 2009.

O POVO Brasileiro. Direção de Isa Grinspum Ferraz; Rafic Farah. Produção de Carolina Vendramini. Intérpretes: Darcy Ribeiro. Roteiro: Antônio Risério, Isa Grinspum Ferraz, Marcos Pompéia. 2000. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wfCpd4ibH3c&list=PLyz4LUIInoJJgiAJBM-MqfA69gCILt1uz>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PASTINHA, M. *Capoeira Angola*. 3. ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

REINALDO, Mestre. “Quatro coisas neste mundo.” *Revista dos Mestres de Capoeira*. v. 22 (2003). Disponível em: <<https://psicod.org/as-sereias-cantam-no-mar-a-mulher-nas-cantigas-de-capoeira.html?page=2>>. Acesso em 17 out. 2020.

RIBEIRO, Djamilá. *O que é lugar de fala?* Belo horizonte: Letramentos, 2017.

RODRIGUES, N. M. J. O corpo feminino no jogo da capoeira angola. *Seminário Internacional Fazendo Gênero*. (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499454198>>. Acesso em 17 out. 2020.

SARDENBERG, C. M. B. *A violência simbólica de gênero e a lei* “antibaixaria na Bahia. OBSERVE: NEIM/UFBA, 2011. Disponível em:

Linguagem, Cultura e Ensino

<[http://www.observe.ufba.br/_ARQ/A Violência Simbólica de Gênero e a Lei Antibaixaria na Bahia.doc](http://www.observe.ufba.br/_ARQ/A_Violência_Simbólica_de_Gênero_e_a_Lei_Antibaixaria_na_Bahia.doc)>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Sandra Maria. *Musicalidade na capoeira: uma construção oral através da musicalidade na capoeira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/3599/1/Musicalidade%20na%20capoeira%3A%20uma%20constru%C3%A7%C3%A3o%20oral%20atrav%C3%A9s%20da%20musicalidade%20da%20capoeira.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, L. P.; RIBEIRO, M. *Maria Felipa: Uma heroína baiana*. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Visual Design) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/11057>>. Acesso em: 20 out. 2020.

SOUZA, Bernardino. *Heroínas Bahianas*. São Paulo: José Olympio Editora, 1936.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

YAHN, C. A.C.; A mandinga versada da capoeira angola. *Revista Estudos literários*, São Paulo. v.17 (dez. 2009) - ISSN 1678-2054. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroja/g_pdf/vol17A/TRvol17A1.pdf>. Acesso em: 21 Nov. 2020.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Aline Santos de Brito Nascimento*³⁰

*Cecilia Maria Mourão Carvalho*³¹

*Claudete Almeida Santos*³²

*Patrícia Santos Delmiro*³³

RESUMO

Este trabalho tem por propósito delimitar conceitualmente letramentos e multiletramentos levando em consideração as práticas lecto-escritas propostas no Ensino Fundamental. Quanto à metodologia, realiza-se pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de produções científicas acerca de letramentos e multiletramentos, sendo consultados: Soares (2003), Rojo (2009), Freire (1970), Kleiman (2001), Paiva (2013), dentre outros. Os resultados apontam a necessidade de educadores conhecerem e desenvolverem práticas de letramentos e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, para formação do leitor/escritor e desenvolvimento crítico dos discentes, rompendo com o modelo de ensino de português centrado na perspectiva estruturalista, que inibe a formação mais ampla do estudante no que diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita.

Palavras-chave:

Multiletramentos. Letramentos. Ensino.

ABSTRACT

This work aims to conceptually delimit literacies and multiliteracies taking into account the reading and writing practices proposed elementary school. As for the methodology, a bibliographical research is carried out based on the survey of scientific productions about literacy and multiliteracies, being consulted: Soares (2003), Rojo (2009), Freire (1970), Kleiman (2001), Paiva (2013), among others. The results point to the need for educators to know and develop literacy and multiliteracies practices in Portuguese Language teaching in Elementary School, for reader/writer training and critical development of students, breaking with the Portuguese

³⁰ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFES). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PPGL). E-mail: alinamacuco@hotmail.com.

³¹ Mestra em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: cmourao@uneb.br.

³² Graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa do VIII semestre. E-mail: kalsantos317@gmail.com.

³³ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa do VIII semestre. E-mail: patyhsantos@gmail.com.

Linguagem, Cultura e Ensino

teaching model centered on the structuralist perspective. which inhibits the student's broader education with regard to the social uses of reading and writing

Keywords:

Multiliteracies. Literacy. Teaching.

Introdução

Compreende-se que desenvolver uma educação voltada para efetivas práticas de letramentos e multiletramentos é um dos grandes desafios para o professor, ao se considerar que as constantes transformações da sociedade, as demandas sociais no campo educacional, político, econômico e a exigência de uma formação cidadã requerem pensar a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, este trabalho tem por propósito delimitar conceitualmente letramentos e multiletramentos levando em consideração as práticas lecto-escritas realizadas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental³⁴.

O ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, ao propiciar oportunidades de criação e participação em experiências de leituras e escritas, utilizando-se de recursos tecnológicos, de práticas de ensino multimodal e interdisciplinar, acolhe a defesa de que professores e estudantes sejam capazes de compreender e interpretar os diversos textos produzidos nos sistemas de informação e de comunicação do tempo presente. Assim, na perspectiva da investigação acerca dos conceitos de letramentos e multiletramentos que pautam as diversas práticas de ensino, realiza-se pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de produções científicas, sendo consultados Paiva (2013), Soares (2003), Freire (1970), por abordarem aspectos pedagógicos e sociais para o ensino da língua portuguesa e literaturas.

Nos estudos sobre a prática docente e a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente no campo das pesquisas em Linguística Aplicada, adota-se os estudos de Moita Lopes (2006), Rojo e Moura (2012), Soares (1998), por desenvolverem trabalhos importantes, que,

³⁴ As atividades em torno da prática lecto-discursivas que geraram esta pesquisa partiram da experiência de ações propostas pelo projeto PIBID Multiletramentos em Língua Portuguesa, desenvolvido na Escola Municipal Gilberto da Silva Cardoso, em Teixeira de Freitas – BA, no ano de 2019.

de modo transdisciplinar, dinamizam as perspectivas de compreensão das questões culturais que envolvem práticas de letramentos.

Para pensar a formação leitora na perspectiva dos multiletramentos, dialogou-se com Buzato (2009), Lemke (2010), Kleiman (2001.), Rojo (2009), Street (1995) e Tfouni (2010), por esses teóricos apresentarem conceitos sobre multiletramentos, letramento linguístico e letramento digital, isto é, sobre o uso de mídias digitais como instâncias de socialização, de informações e de construção textual, contribuindo assim para desenvolvimento de práticas sociocomunicativas.

1 Práticas de Letramentos E Multiletramentos em sala de aula: Concepções

Conceituar letramentos e multiletramentos torna-se importante para entendê-los no contexto de uma educação voltada para práticas efetivas de leituras e de escritas. Este é um dos desafios da docência em língua portuguesa no ensino fundamental que, na atual conjuntura, vem exigindo o uso social da língua, em meio às tecnologias de informação e de comunicação.

Em função das diversidades culturais e linguísticas que têm impulsionado mudanças no fazer educativo, há de se investir na compreensão acerca da concepção de letramentos e multiletramentos. Assim, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 58), os docentes necessitam incluir em suas práticas um ensino voltado para os aspectos hipermediáticos com o uso de tecnologias de comunicação e de informação (TICs) para os “novos letramentos”, incluindo a diversidade cultural dos estudantes e suas demandas sociais contemporâneas frente às tecnologias digitais com suas múltiplas linguagens.

1.1 Breve levantamento histórico sobre letramento

Entre as décadas de 1980 e 1990, nos trabalhos pioneiros dos pesquisadores europeus Heath (1993) e Street (1995), tem-se o termo *literacy* para designar uma nova postura diante dos aspectos cognitivos sobre a aquisição e a prática da leitura e da escrita, evidenciando os processos sociais que compõem as possíveis ações dessas habilidades em contextos sócio-

Linguagem, Cultura e Ensino

históricos determinados. De acordo com Street (1995, p. 39), os novos estudos do letramento compõem um recente campo de pesquisa que:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Enfatiza-se, ainda, relações políticas, culturais, econômicas que criam visões de mundo e, portanto, influenciam na leitura e na produção do texto pelo indivíduo ou grupo social. Por meio dessa concepção, as ciências sociais, em particular a sociolinguística e linguística aplicada, passaram a conceber o ato de ler e escrever numa perspectiva sociológica e antropológica, ou seja, contemplando a não neutralidade do indivíduo diante da construção de sentido dos textos e apontando para um modelo ideológico de letramento, entendido como práticas sociais de leitura e escrita entrelaçadas com questões de poder (STREET, 1995).

No Brasil, o termo letramento foi utilizado no âmbito da linguística em 1986, por Mary Kato, no qual o domínio culto da língua tornara-se resultado do processo de letramento na escola formal. Posteriormente, no ano de 1995, Tfouni fez a distinção entre alfabetização e letramento numa tentativa de romper com o entendimento sobre o qual letrar significasse um mero processo de aquisição da escrita. É a partir dessa distinção que esse termo passa a ser amplamente divulgado e utilizado no campo da Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2003).

Ao conceber e empregar o termo letramento como um processo social de leitura e escrita, não se deve ter a ilusão de se abordar um mesmo processo, ou seja, o termo pode assumir significados flexíveis para atender às diversas formas de produzir sentido. De acordo com Soares (2003), letramento é a situação ou a condição que adquire ou assume um determinado grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e da leitura, em outras palavras, o termo letramento evidencia que o

uso da língua é um fenômeno sociocultural, dialético e dinâmico que se realiza na interação entre os sujeitos. As atuais mudanças nas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita que diferenciam a alfabetização do letramento estão presentes nos estudos de Kleiman (2001), Soares (1998) e Tfouni (2010), e esses têm contribuído para a formação de novas perspectivas, debates e práticas de ensino e aprendizagem de línguas baseadas nas dimensões dos letramentos.

Kleiman (2001) apresenta o termo letramento como um fenômeno socialmente ativo dentro dos contextos de uso da escrita e da leitura. Assim, esse termo assume uma concepção fundamentada em práticas culturais imersas em atividades sociais mediadas pelo uso da escrita, da leitura e das circunstâncias inerentes ao uso da língua. É com a entrada da pessoa no mundo social por meio da utilização da língua, dos processos mais elaborados de interação social que o letramento é constituído e dá continuidade aos processos de trocas e interação com outros indivíduos letrados. É por meio das práticas letradas que o indivíduo se insere na sociedade, exercendo a cidadania e criando significados para a vida social, produzindo e consumindo cultura, política, religião, artes, lazer, ciências, dentre outros bens materiais ou imateriais.

Nesse contexto, de acordo com os autores supracitados, o letramento passa a ser concebido como prática social. Exercício esse que, além dos aspectos pedagógicos inerentes a esse processo, traz outros a serem levados em consideração, tais como a vivência de cada pessoa, suas experiências pessoais e coletivas, que contribuem para a construção identitária e ideológica dos indivíduos por meio de suas atitudes em sociedade.

O conceito de letramento, no Brasil, também sofreu bastante influência das experiências de Freire (1970), com a alfabetização de adultos. Isso ficou evidenciado em seu trabalho com a leitura e a escrita a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, dos assuntos relevantes para eles, por meio dos contextos sócio-históricos nos quais estariam inseridos, a fim de desenvolver a autonomia, o senso crítico, a conscientização da condição social e das desigualdades e as possibilidades de mudança social. Percebe-se, assim, que Paulo Freire (1970) já começava a difundir uma prática de uso da língua com base na inclusão social, enfatizando os aspectos ideológicos que compõem o consumo e a utilização dos textos e a dinâmica que revela os

Linguagem, Cultura e Ensino

contextos de produção da leitura e da escrita como socialmente localizadas, ou seja, como partes de uma relação ideológica, de poder (cultural, religioso, político) que afetam as relações sociais e o desenvolvimento do ensino em sala de aula.

Embora a teoria, os estudos e os debates sobre o letramento tenham trazido uma nova perspectiva e prática no ensino da leitura e da escrita, principais habilidades para o desenvolvimento intelectual pleno do ser humano em sociedade, tornando-se impossível pensar a alfabetização dissociada de letramento. Por muito tempo se pensou que bastava alfabetizar, por meio de métodos de alfabetização com textos vazios sem sentido; acreditava-se que bastava a decodificação da palavra, sem uma proposta dialética da palavra lida e escrita e sem a crítica dos materiais didáticos adotados (principalmente o livro didático), que, nesse contexto, observa-se transcrições e cópias na lousa, como ações de escritas, e leituras superficiais dos textos apresentados.

Essas críticas fomentam compreensões acerca do rompimento com o mero “letramento escolar” do início do século XX, o que impõe reflexões acerca dos usos e práticas sociais da língua escrita no contexto escolar, abarcando verificação das metodologias adotadas, excluindo aquelas que visam apenas a “decoreção” de conteúdos que pouco acrescentam à vida social do estudante, porque as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas instigam novas proposições, sendo os professores os responsáveis por essa aquisição de letramentos e de multiletramentos.

Nesse sentido, considera-se que existem diferentes letramentos ligados a diferentes esferas da vida, entretanto, reconhece-se que os letramentos que aparecem nas atividades sociais de uma família nem sempre são os mesmos produzidos e valorizados pela escola, trabalho, igreja, entre outros. Algumas práticas são mais predominantes, umas exercem mais influências que outras, pois são estabelecidas conforme as instituições às quais pertencem e das relações de poder que emanam dos indivíduos que estão vinculados a essas práticas. É imprescindível compreender os tipos de letramentos, suas definições, que são determinadas por meio dos propósitos socioculturais aos quais estão vinculados. Nesse sentido, entende-se que é função da escola reconhecer os letramentos que os alunos já dominam, como, por exemplo, os usos de leituras e escritas no âmbito familiar, religioso e

recreativo, para que possam ampliá-los conforme os demais contextos socioculturais.

1.2 Letramentos e Multiletramentos

As práticas de letramentos ganham destaque com Soares (1998), ao abordar que as práticas de leitura e de escrita precisam estar atreladas às exigências das demandas sociais, ou seja, tanto em sala de aula quanto fora dela. O ensino e a prática de escrita e leitura necessitam motivar os discentes a compreender, apreender e desenvolver as competências necessárias para inferir, argumentar e interpretar os diversos textos e seus suportes de execução (o impresso, o oral, o digital) e suas linguagens (visual, literária, crítica), nesse caso, o ensino de leitura e de escrita devem promover o multiletramento, em virtude de que os textos são a cada dia mais, multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos (LEMKE, 2010).

Já os multiletramentos correspondem à multiplicidade de canais e mídias de comunicação e a crescente saliência de diversidade cultural e linguística, isto é, os diversos letramentos e seus processos (culturais, críticos, políticos, ideológicos, entre outros) envolvidos nas práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, compreende-se que o objetivo dos multiletramentos é ampliar as acepções sobre as práticas letradas, numa perspectiva voltada para as multiplicidades dos textos entendidos numa linha teórica discursiva e dos gêneros do discurso.

De tal modo, infere-se que os multiletramentos são práticas de ensino compostas pelos diversos aspectos dos letramentos, seja no âmbito da apreensão e da utilização social dos textos (orais, escritos, visuais), seja pela compreensão da execução desses textos nas suas multimodalidades e diversidade cultural.

Sabe-se que a prática do ensino de línguas envolve uma série de questões que ultrapassam a aquisição formal da gramática. Não basta apenas ensinar regras, vocabulário, teorias, contextualizando e ampliando o ensino com o objetivo de torná-lo diverso em atendimento às múltiplas situações da vida, como preconizam os estudiosos de letramentos e multiletramentos na escola.

Linguagem, Cultura e Ensino

Tais considerações possibilitam pensar que a aprendizagem da língua materna precisa ser mediada pelo(a) professor(a) e também pelo uso de diversos textos que circulam na sociedade, além disso, é necessário ainda propor práticas de ensino que estabeleçam diálogos entre as múltiplas possibilidades de aprendizagem, a inserção na sala de aula de textos multimodais e suportes que possibilitem ao discente compreender e entender as particularidades linguístico-discursivas dos gêneros virtuais, visuais e impressos. Rojo (2019) defende “que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais em que se utilizam a leitura e a escrita (letramentos), de maneira ética, crítica e democrática” (p. 11).

A contemporaneidade trouxe um novo olhar sobre as múltiplas dimensões possíveis de construção de sentido para os variados textos que circulam tanto dentro da sala de aula quanto fora dela. É importante ressaltar que a grande maioria dos discentes utiliza o ambiente digital como meio de pesquisas escolares, estabelecendo relações de aprendizagens com os conteúdos vistos e apreendidos na escola; portanto, urgente se faz trabalhar os letramentos digitais.

1.3 Letramentos Digitais

O conceito de letramentos digitais inclui-se no campo dos multiletramentos, sendo, nesse caso, a utilização da escrita e da leitura por meio de mediações tecnológicas, principalmente dos recursos da internet. Tal atividade tem suscitado debates que visam refletir e sugerir práticas de ensino adequadas e efetivas para a aprendizagem de línguas nesses contextos (PAIVA, 2013).

Nesse aspecto, a prática da linguagem nos meios tecnológicos visa compreender e problematizar suas potencialidades no que se refere especificamente à leitura, à escrita, à produção e recepção dos hipertextos³⁵, dentre outras questões que envolvem as atividades linguísticas no âmbito do uso da língua e de seus letramentos. Contudo, é preciso apontar que as práticas de ensino mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação

³⁵ Hipertexto é um conceito associado às tecnologias da informação e que faz referência à escrita eletrônica. Desde sua origem, o hipertexto vem mudando a noção tradicional de autoria, uma vez que ele contempla diversos textos.

(TICs) ainda encontram algumas resistências por parte dos professores e/ou problemas estruturais referentes aos recursos físicos disponibilizados na escola.

Assim, a efetiva incorporação do uso das TICs como ferramentas de mediação no ensino e aprendizagem é um desafio constante na realidade escolar. Quando dimensionado para o ensino e aprendizagem de línguas, as TICs são, muitas vezes, apresentadas sem uma devida preocupação com as propostas de letramentos e multiletramentos. Sobre a inclusão digital, no qual o uso das novas tecnologias de modo contextualizado, unida à reflexão crítica e ao reconhecimento dos diversos tipos de linguagens e códigos que são utilizados no mundo “virtual” possibilita o devido letramento digital com a finalidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais situadas, como postula Moita Lopes (2010, p. 398):

Mas como entender os novos letramentos digitais como práticas sociais situadas? Justamente porque tais letramentos envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multissemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.), em comunidades de práticas no mundo digital.

Pode-se observar que, para Moita Lopes (2010), os letramentos digitais são práticas sociais situadas de acordo com o modo pelo qual utilizam-se os suportes tecnológicos disponíveis na “tela” do computador. Acrescenta-se ainda a esse contexto, conforme os atuais recursos computacionais disponíveis, os *tablets*, celulares e outras tecnologias digitais que fomentam a produção de leitura e escrita voltadas para a produção de significados, construção de sentidos e interação por meio dos diferentes textos, o que sugere Buzato (2009), ao postular que os letramentos digitais são formas de apropriação tecnológica, negociação, transformação e difusão de conhecimentos, de códigos, de sentidos imersos em culturas híbridas, criativas. Segundo esse autor,

Os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica com vistas a transformações sociais, porque eles habilitam [...] uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (teórico) centralizado, a

Linguagem, Cultura e Ensino

partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativas e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza (BUZATO, 2009, p. 2).

Os ganhos sociais e educacionais de tal enfoque sobre os letramentos digitais, conforme aponta Buzato (2009), estão relacionados com a compreensão das práticas sociais situadas como um processo de colaboração, de coprodução e participação dos diferentes sujeitos e suas linguagens, seus modos de intervir na sociedade por meio dos textos, como lugares de ativismos, espaços de criatividades e de interação com o outro (MOITA LOPES, 2010). Além disso, Buzato (2009) defende que, ao refletir sobre os letramentos digitais, podemos dizer que esses letramentos representam um dos maiores desafios para as práticas de ensino, pois requerem uma disposição para o uso das novas tecnologias por parte dos professores; uma mudança de postura diante da aplicação dos instrumentos/ferramentas tecnológicas por meio da contextualização e da ressignificação desses meios, haja vista que ainda existe a exclusão digital e muitos alunos não dispõem desses recursos em casa.

A partir dessas duas realidades, nota-se, na prática, o que Paiva (2013) postula sobre os desafios na formação do professor para o uso das novas tecnologias, ressaltando uma série de benefícios na utilização das TICs para o desenvolvimento das habilidades do cidadão no século XXI, principalmente no campo educacional, entre elas encontram-se: a ampliação do acesso a variadas práticas educativas; a criação de comunidades virtuais de ensino e aprendizagem com focos específicos; e a inclusão social e o incremento no aprendizado por meio dos variados suportes eletrônicos.

Esses aspectos possibilitam o engajamento dos aprendizes na criação de conteúdos; e maior desenvolvimento da autonomia do aluno através de uma instrução diferenciada e a ampliação do tempo diário de estudos. Embora saibamos da importância da mediação tecnológica para o ensino e aprendizagem nas diversas disciplinas escolares, Paiva (2013) afirma que são insuficientes os projetos para atender às demandas existentes na formação do professor para práticas de ensino mediadas pelas múltiplas tecnologias com focos nos multiletramentos. A apropriação tecnológica contextualizada torna-se um desafio emergente no ensino de línguas e é fundamental para o fomento efetivo dos multiletramentos na sala de aula, pois

requer um trabalho crítico, reflexivo, inclusivo, baseado nas múltiplas linguagens digitais (os textos multimodais, hipermediáticos) e as questões da globalização (relação entre o local e o global, por exemplo) incluindo as relações ideológicas, de poder que permeiam a produção e a circulação dos textos, principalmente em meios digitais (internet, *softwares*), e constituem assim processos de práticas de letramentos múltiplos.

Acerca da inclusão das tecnologias digitais, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) aponta, nas orientações curriculares para o ensino médio e ensino fundamental, que deve ocorrer a participação ativa dos alunos na construção dessas práticas de letramento, nas quais os estudantes não devam ser apenas um consumidor de informações via *web* ou um manipulador de suportes tecnológicos (computador, celular, por exemplo), mas um produtor de conteúdos, como da confecção de textos críticos, multimodais, contextualizados, como também da difusão desses textos nos ambientes virtuais, a fim de estabelecer diálogos e práticas de cidadania.

Dessa forma, as práticas de linguagem, como a produção de textos com a utilização de tecnologias digitais, desde que sejam práticas sociais situadas, são necessárias ao ensino e aprendizagem de línguas, que contribuem para a formação crítica dos alunos, além de sua inclusão no letramento digital, este entendido como efetiva participação na construção e difusão de conhecimentos e informações no mundo virtual, por meio da leitura e da escrita.

2 Pedagogia dos Multiletramentos

Um Grupo formado por professores e pesquisadores – Grupo de Nova Londres (2000) – reuniu-se em 1996, em Nova Londres (*Connecticut*, EUA), para discutir acerca da importância de se pensar os usos da tecnologia no ensino, seguida da publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais). Nesse contexto de reflexão, 10 educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – encontraram-se em Nova Londres, Estados Unidos, com o

Linguagem, Cultura e Ensino

objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral e a sua estreita relação com a pedagogia do letramento. Como fruto dessas discussões, ocorreu o assento do termo multiletramentos como termo para descrição de importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e a importância crescente da diversidade linguística e cultural.

O trabalho voltado para a dimensão dos multiletramentos pode ser direcionado a desenvolver atividades de ensino e aprendizagem para o exercício da leitura e da escrita capazes de atender às diversas práticas sociais de linguagens e dos textos em circulação, principalmente os de suportes virtuais, como, por exemplo, os presentes na modalidade de educação a distância, praticada no mundo desde o final do século 19. E, desde então, muitos suportes e plataformas têm sido utilizados para mediar o ensino aprendizagem a distância.

Assim, é premente a necessidade de ensinar e aprender de modos multiletrados como constituintes nas formas de pensar o ler e o escrever como práticas de ensino que nascem na contemporaneidade e em todos os segmentos da educação formal. Dessa forma, as diversas práticas de construção de sentido que compõem as manifestações sociais e culturais da sociedade contemporânea são modos de descobrir, reconhecer, refletir, manipular e produzir textos, os mais variados possíveis, com o intuito de estabelecer comunicação e interação.

No contexto brasileiro, Rojo e Moura (2012) defendem a complexidade sobre o multiletramento, contextualizando-o numa dinâmica social e cultural que media semioses, e possibilita a inserção de uma nova ética e estética. Para os autores,

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

O Grupo de Nova Londres (2000) defende que a educação deve ter por meta a formação de *designers* de significados, sujeitos capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de

áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade, concebendo e empregando o termo letramento como um processo social de leitura e escrita.

Os multiletramentos, nesse sentido, permitem a construção de sentidos a partir de múltiplos textos (do linguístico aos extralinguísticos) que, de forma multimodal, possibilitam aprendizagens contextualizadas e efetivas na prática cotidiana. Rojo (2009) avalia que não seria só essa a demanda para se vencer o fracasso escolar, pois, apesar de ter havido maior ampliação do acesso à escolaridade, o fracasso escolar ainda é marcado pela falta de permanência (principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental) na escola e pelos resultados insuficientes da aprendizagem. Segundo essa autora,

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? (ROJO, 2009, p. 128).

Essa constatação de Rojo (2009) aponta que não é suficiente só a inserção de multiletramentos na escola, é necessário considerar que a participação efetiva e crítica dos estudantes poderá potencializar o ensino, pois, além de serem *designers*, isto é, produtores e consumidores de significados múltiplos, deve-se, no cotidiano da escola pública, melhorar as habilidades leitoras e produtoras de textos em todas as áreas.

Quanto ao generalizado desinteresse de estudantes aos conteúdos ministrados e à falta de participação nas aulas, conseqüentemente a insatisfação dos professores com os resultados dos seus trabalhos, Rojo (2009) questiona acerca da realidade dos alunos de camadas populares, maioria dos estudantes da rede pública de ensino, que, apesar do longo tempo de permanência na escola, apresenta deficiências na aprendizagem; as habilidades leitoras desses alunos refletem limitações graves (tanto na escritura de textos quanto na leitura/interpretação dos mesmos).

Rojo (2009) analisa também que o letramento escolar se configura quando o estudante consegue realizar as tarefas exigidas da escola, dentre

Linguagem, Cultura e Ensino

essas, atividades mecânicas, repetitivas, reprodutivas e fragmentadas de memorização, porém não conseguem compreender os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos reais de utilização da linguagem. Na visão de Castela (2009, p. 49), “a conclusão de determinada série escolar não garante o letramento nem sua aquisição permanente e a adoção de comportamentos escolares de letramento não garante que o aluno consiga participar das práticas letradas da sociedade”.

Nas elucidações de Rojo e Moura (2012), os aspectos da vida social da maioria dos indivíduos nas sociedades urbanas se organizam em múltiplos processos de letramentos, principalmente nos digitais, portanto práticas culturais relativizadas de acordo com as necessidades de comunicação que se dão nas mais variadas formas e meios. Nesse contexto, os interlocutores produzem diferentes textos/discursos que, por meio da interação em diversos níveis são propagados, entrelaçam-se e se tornam usuais. São esses os diferentes usos da linguagem, na diversidade sociocultural, que também deveriam fazer parte das práticas educativas, portanto, infere-se que o ensino da língua deva ser (re)significado, em que novos materiais e recursos pedagógicos devem ser produzidos, enriquecendo práticas docentes e produção dos discentes.

Os multiletramentos como práticas de ensino estabelecem que os professores devem se colocar abertos às inovações tecnológicas e em constantes reflexões sobre suas próprias práticas pedagógicas, conforme discussão de Aragão e Borba (2012), ao analisar o perfil do professor de línguas na atualidade. Essas análises representam aspectos da dimensão teórica e prática que compõem o fazer profissional em língua e literaturas, e que essas estejam entrelaçadas às ações multiletradas da sociedade, por meio de diversas formas de construção dos processos educacionais, principalmente aqueles que fomentem a transformação social.

Considerações Finais

A delimitação conceitual de letramentos e multiletramentos foi levada a cabo nesse trabalho, de forma a mapear os principais teóricos e suas formulações acerca da temática, tendo em consideração as práticas lecto-escritas no Ensino Fundamental.

Ao fomentar o ensino de língua portuguesa em todos os níveis de escolarização deve-se ter como enfoque atividades de leitura, oralidade e escrita que façam parte não apenas do universo escolar dos sujeitos, mas também da sua vida diária. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem no campo do ensino de línguas deve refletir sobre a noção de práticas socialmente contextualizadas, nos usos da linguagem com vistas à promoção de sujeitos protagonistas diante de diversos gêneros textuais.

Partindo dessa concepção, o ensino da língua portuguesa deve buscar sensibilizar os estudantes acerca da importância da leitura e da escrita frente às transformações tecnológicas contemporâneas, pois essas vêm exigindo adaptações e modificações na produção e recepção discursiva, apresentando aos educadores a necessidade de um olhar crítico em relação aos seus processos de letramento. Inferiu-se, pois, que “letrar” alguém não significa apenas ensiná-lo a ler e a escrever ou a apreciar e reproduzir uma cultura elitizada/erudita, mas ser atuante em todo e qualquer processo em que o indivíduo “lê o mundo” e os códigos escritos.

Dessa forma, os resultados deste trabalho apontam a necessidade de educadores conhecerem e desenvolverem práticas de letramentos e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, para formação do leitor/escritor e desenvolvimento crítico dos discentes, rompendo com o modelo de ensino de português centrado na perspectiva estruturalista, que inibe a formação mais ampla do estudante no que diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. BORBA M. dos S. Multiletramentos: Novos Desafios e Práticas de Linguagem na Formação de Professores. *Polifonia*, v. 19, n. 25, nov./dez., 2019, p. 223-240.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BUZATO, M. El K. Letramentos Digitais, Apropriação Tecnológica e Inovação. IN: *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*, Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: < <http://www.academia.edu/13>

Linguagem, Cultura e Ensino

68336/Letramentos_digitais_apropriacao_tecnologica_e_inovacao>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CASTELA, G. S. *A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de línguas*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009. 252 p. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) (Estudos Linguísticos Neolatinos).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *A formação do Professor*. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

LEMKE, JAY L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplicada*, Campinas, 49(2): 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009 & script=sci_abstract & tlng=pt. Acesso em: 05 maio 2021.

MOITA LOPES, L. P. da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalho Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2): 393-417, jul./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/DSFMVC5cKtWmTWmmZwdKHb/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G. KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - v. 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org.). *Escol@ Conectada os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola. 2013.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 125.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APONTAMENTOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO

*Márcia Aparecida de Souza³⁶
Rolf Ribeiro de Souza³⁷*

RESUMO

A reflexão sobre a interdisciplinaridade e a disciplina Ensino Religioso é o eixo que conduz este artigo. A discussão busca demonstrar que há diversas temáticas ligadas ao estudo da referida disciplina que também são tratadas por outras matérias. Nesse sentido, conceitua-se interdisciplinaridade, apresentando algumas reflexões sobre essa questão a partir de dois documentos de referência de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, o Currículo Mínimo do Ensino Religioso e o Currículo Mínimo de diferentes áreas do conhecimento. Por fim, traça-se considerações sobre possibilidades de trabalho interdisciplinar, visto a proximidade das habilidades e competências da disciplina Ensino Religioso com questões inerentes as outras disciplinas.

Palavras-chave:

Interdisciplinaridade. Ensino Religioso. Currículo Mínimo.

ABSTRACT

Reflection on interdisciplinarity and the discipline of Religious Education is the axis that leads this article. The discussion seeks to demonstrate that there are several themes linked to the study of that discipline that are also addressed by other subjects. In this sense, interdisciplinarity is conceptualized, presenting some reflections on this issue from two reference documents from public schools in the State of Rio de Janeiro, the Minimum Curriculum for Religious Education and the Minimum Curriculum for different areas of knowledge. Finally, considerations are drawn about possibilities for interdisciplinary work, given the proximity of the skills and competences of the Religious Education discipline to issues inherent to other disciplines.

Keywords:

Interdisciplinarity. Religious Education. Minimum Curriculum.

³⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). E-mail: profmarciasouza2016@gmail.com.

³⁷ Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutor Júnior (CAPES) no InEAC (Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos) da UFF. Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense. E-mail: rolfsouza@id.uff.br.

Introdução

Este artigo traça reflexões sobre a interdisciplinaridade e a disciplina Ensino Religioso, buscando demonstrar como as questões relevantes a essa disciplina gravitam em meio às outras.

O Ensino Religioso é uma disciplina garantida pela Constituição Federal, no §1º do Art. 201 e pela Lei nº 9475/97, que reformulou o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, assegurando a sua oferta no Ensino Fundamental. Segundo a primeira lei, os conteúdos ministrados deveriam ser definidos a partir de consultas a representantes de diferentes instituições religiosas, de forma a possibilitar o respeito à diversidade do país.

No Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 3459/00 delibera sobre a garantia do respeito à diversidade cultural e religiosa e proíbe quaisquer formas de proselitismo. A referida lei ampliou a oferta para toda a Educação Básica.

Por conta da sua responsabilidade na condução da disciplina, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) organizou o documento referencial Currículo Mínimo de Ensino Religioso (CMER), especificando as habilidades e competências a serem trabalhados nos diferentes anos de escolaridade do Ensino Fundamental e Médio.

A SEEDUC também criou o Currículo Mínimo (CM) das demais disciplinas, regulamentando os conteúdos e as respectivas competências e habilidades que devem fazer parte dos planos de curso e aulas das disciplinas que compõem as áreas do conhecimento Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna/Inglês e Espanhol, Educação Física e Arte); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

As habilidades e competências de parte dos referidos currículos, alusivos às diversas áreas do conhecimento, abordam questões ligadas à religião e à religiosidade do povo brasileiro. Sendo assim, busca analisar o ensino religioso e o Currículo Mínimo do Ensino Religioso, verificando como pode ocorrer a interdisciplinaridade no campo do Ensino Religioso.

Linguagem, Cultura e Ensino

A discussão que será feita a partir da conceituação de interdisciplinaridade, discutindo o seu surgimento no âmbito educacional como forma de quebrar as barreiras da disciplinarização. Em seguida, apresenta-se as habilidades e competências do Currículo Mínimo do Ensino Religioso como proposta de trabalho que o Estado do Rio de Janeiro direcionou aos professores de Ensino Religioso da Rede Pública Estadual de Educação. Após essas contextualizações, apresenta-se as análises do Currículo Mínimo de outras disciplinas e suas relações com as questões pertinentes ao Ensino Religioso.

1 Interdisciplinaridade

De acordo com Gadotti (2004, *apud* THIESEN, 2008), o termo interdisciplinaridade começou a ser usado no século passado, e já com a intenção de vencer as barreiras provocadas pela especialização. Na contemporaneidade, esse movimento continua, almeja-se a possibilidade de interação entre os conhecimentos na luta contra a fragmentação.

Alguns parâmetros e normativas reforçam a necessidade da incorporação da interdisciplinaridade nas escolas. A LDB, por exemplo, propõe que a organização curricular evite a segmentação, visto que os conhecimentos se inter-relacionam e podem ser explorados de forma complementar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por sua vez, também colocam a interdisciplinaridade como pressuposto de trabalho na Educação Fundamental e Média. Eles propõem que se evite, desde as séries iniciais, a compartimentalização, através da interdisciplinaridade, e que aconteça uma comunicação entre as disciplinas envolvidas. Como pode ser observado nos PCNs do Ensino Fundamental:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, 1997b, p.31)

Os PCNs evidenciam a necessidade da junção das disciplinas e a realização de um trabalho interdisciplinar, evidenciando que “a justaposição

de conteúdos de Biologia, Física, Química e Geociências começou a dar lugar a um ensino que integrasse os diferentes conteúdos, buscando-se um caráter interdisciplinar, o que tem representado importante desafio para a didática da área” (BRASIL,1997c, p. 20).

Em relação ao segundo segmento do Ensino Fundamental, os PCNs observam que é preciso haver diálogo entre as disciplinas, professores, alunos e sociedade para que aconteça um efetivo trabalho interdisciplinar.

A educação está em contínua transformação e construção; existem problemáticas novas e antigas na realidade escolar que precisam ser encaradas e avaliadas; a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar; o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social etc. (BRASIL,1998, p.81).

Quanto aos PCNs de Ensino Médio, nesses a interdisciplinaridade é vista como trabalho capaz de relacionar as áreas do conhecimento, visando obter um aprendizado útil e com possibilidade de responder às atuais demandas sociais.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista [...]. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL,1999, p.21).

Por mais que existam essas diretrizes, a forma ‘interdisciplinar’ de trabalhar ainda não poder ser considerada efetivamente como ensino interdisciplinar. Pois ainda acontece como um projeto decorrente da vontade dos professores de realizarem uma atividade em conjunto, diferente das realizadas no dia a dia e onde tenha uma troca de experiência (POMBO, 1994).

A interdisciplinaridade precisa ser concebida mais do que apenas um mero trabalho de troca em projetos pedagógicos. Segundo Fazenda (2008), ela tem profunda ligação com a conceituação de disciplina, pois deve ocorrer uma interpenetração, respeitando o conhecimento adquirido das ciências em questão.

Linguagem, Cultura e Ensino

No ambiente escolar, a integração entre saberes se faz necessária e mesmo não sendo um processo fácil e nem recente, essa dificuldade bem como os problemas decorrentes dessa, acabam por causar indesejáveis mal-entendidos causados por desconhecimento sobre outra disciplina, como fora abordado em 1995, por Snow. Segundo esse cientista e amante das literaturas, há conceitos básicos da Ciência ignorados pelos humanistas. Igualmente, os cientistas desconhecem questões sociais, éticas e psicológicas que interferem nos problemas científicos. “Essa dicotomia cultural traz graves consequências educacionais [...] Melhor faria está em analisar o problema e procurar construir pontes para tornar transponível o que separa as duas culturas.” (SNOW, 1995, p. 10).

Diante das dificuldades apresentadas para a realização de um trabalho interdisciplinar e da importância de a escola acompanhar as mudanças que vem ocorrendo, por ser ela espaço de construção e reconstrução dos conhecimentos, é preciso que o corpo docente e toda a equipe escolar se empenhem em criar oportunidades para o professor e o aluno realizarem atividades interdisciplinares.

Portanto, um dos desafios para as instituições é unir o que fora separado, integrando o que fora dividido, conseqüentemente problematizar o que tem sido imposto, pois em uma realidade, principalmente com o advento das novas tecnologias, não há mais como o professor se deter em uma transmissão linear de informações, pois essa forma não é suficiente para dar conta do processo ensino-aprendizagem (THIESEN, 2008).

Da mesma forma, faz-se mister entender esse processo sobre uma nova ótica, que considere que é preciso mais que um aprofundamento nas áreas de formação, que o essencial é trabalhar de forma a favorecer todas as integrações possíveis entre uma e outra área de formação. O educador não vai abandonar sua especialização, e sim, reconstruí-la de forma que se torne ainda mais produtiva (THIESEN, 2008).

O reconhecimento por parte do professor de que o trabalho interdisciplinar contribui para diminuir o distanciamento e a fragmentação que há entre as diversas disciplinas é imprescindível, apesar de se constituir um desafio sem fórmulas de como realizá-lo; questões que precisam ser bastante discutidas, pois não há receitas nem conhecimentos prévios sobre a efetiva forma de realizar o trabalho interdisciplinar no âmbito do ensino religioso.

Entretanto, considera-se que pode ser um trabalho muito enriquecedor, visto que ao agregar conteúdos de uma disciplina à outra proporcionará aos educandos um melhor entendimento sobre as questões tratadas e estas informações certamente contribuirão para um melhor aprendizado. Uma interação entre as disciplinas pode levar o educando a ter mais facilidade em internalizar os conteúdos, relacionando-os com a vida, cidadania e educação, cooperando inclusive para vencer a barreira que é possibilitar ao aluno perceber o mundo de forma integrada. Como defende Trindade:

Os docentes devem ter a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além. (2008, p. 73)

Com relação ao currículo, há grande necessidade de os órgãos competentes refletirem sobre a sua elaboração, pois é nesse momento que se deve delimitar, sugerir estratégias de ensino, empenhar nas interpretações do referencial, para que esse dispositivo possa contribuir efetivamente na elaboração de ações educativas de forma interdisciplinar (FERREIRA, 2010)

2 Currículo Mínimo de Ensino Religioso

No início de 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro concluiu a elaboração de um documento, normatizando os conteúdos a serem desenvolvidos nos diversos anos de escolaridade pela disciplina Ensino Religioso. Essa elaboração contou com a participação de alguns representantes de diferentes credos e denominações religiosas.

Após a sua implantação, no período de consolidação, comentários e sugestões foram recebidos, alguns foram considerados e ocorreram algumas mudanças; como a exclusão ou mudança da abordagem de temas considerados polêmicos, como por exemplo, as questões ligadas à Bioética e ao Biodireito (eutanásia; clonagem; pena de morte; fecundação *in vitro*; pesquisas com células-tronco; dentre outras).

Linguagem, Cultura e Ensino

Muitos temas foram abordados, destaca-se aqui os relacionados ao Ensino Religioso, como por exemplo História e Cultura Indígena e História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, incluindo reflexões sobre suas contribuições deixadas na religiosidade e na identidade cultural do Brasil; em atendimento as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; História é outra disciplina que é transversalizada por essa questão, sob outro olhar.

A totalidade dos conteúdos do Currículo Mínimo do Ensino Religioso foi elaborada de forma a atender uma distribuição de turmas mais flexível, pelo fato da disciplina ser optativa para o aluno. Ora os conteúdos podem ser trabalhados para um ano de escolaridade específico (exemplo: 6º ano) ora abrangendo duas turmas (exemplo: 6º e 7º ano).

No caso dos anos de escolaridade exemplificados (6º e 7º ano), a proposta é que sejam desenvolvidas as habilidades e competências que serão apresentadas a seguir. No 1º bimestre letivo, aponta para a reflexão sobre o conceito de Sagrado, Religião e Religiosidade e identificar na História a presença do Sagrado; no 2º bimestre, sugere que o discente conheça as manifestações religiosas ocorridas na História de forma a identificar as variadas tradições religiosas; no 3º bimestre o trabalho deve levar à compreensão do surgimento das religiões no Oriente e a sua influência no Ocidente. Por último, no 4º bimestre, o docente deve levar o aluno a conhecer e refletir sobre as religiões indígenas e africanas na cultura brasileira e reconhecer que no Brasil há uma diversidade de crenças religiosas.

No que se refere a essas habilidades e competências trabalhadas no 1º ciclo do ensino fundamental, vê-se que é importante um trabalho interdisciplinar para facilitar o conhecimento de pré-requisitos para o entendimento da temática. Por exemplo, se o professor de História e Geografia trabalharem alguns conteúdos basilares, como histórias e culturas do Oriente e do Ocidente, quando o professor de Ensino Religioso for tratar sobre as religiões dessas localidades as discussões serão muito mais enriquecedoras e proveitosas, visto os alunos já conhecem aspectos históricos e geográficos dos locais em questão.

Para o 2º ciclo do Ensino Fundamental, 8º e 9º ano, no 1º bimestre, é proposto o estudo sobre a influência da experiência religiosa no desenvolvimento do homem e de como, através da religiosidade, o ser humano consegue dar sentido à vida.

No 2º bimestre, o aluno deve ser orientado a estabelecer uma relação entre os símbolos religiosos e a sua história de vida, bem como identificar a expressão de fé que mais corresponde aos seus valores pessoais.

A busca do ser e a compreensão do significado dos ritos nas diversas tradições religiosas e como ocorrem os ritos de passagem nas sociedades, são propostas para o 3º bimestre do ano letivo.

E aprofundar a discussão sobre a compreensão da diversidade de ritos presentes nos grupos sociais e religiões e como esses são um elo entre o ser humano e o sagrado, devem ser tratados no 4º bimestre.

No ensino, algumas temáticas relacionadas à vida em sociedade e a valores e à cidadania são introduzidas, a saber, a ética, a moral, a participação política, a fé transformadora dos atos e da vida em grupo.

Muitos desses temas mantêm íntima relação com a sociologia e filosofia. No 1º e 2º ano do Ensino Médio, durante o 1º bimestre, o currículo aponta para o trabalho que leve a reflexão sobre os sinais da experiência religiosa nas expressões culturais diversas e compreensão da relação do ser humano com o transcendente no cotidiano.

No 2º bimestre, a discussão sugerida é sobre os pressupostos racionais da fé, do ateísmo e sobre as mitologias contemporâneas e suas estruturas racionais.

As teorias científicas sobre a Origem são objeto de análise no 3º bimestre, junto com a inter-relação existente entre a fé e as demais ciências e os impactos desse fenômeno.

Ao final do ano letivo, no 4º bimestre, fatos do mundo contemporâneo devem ser observados à luz da fé. Além disso, a proposta é de análise dos impactos das novas tecnologias na concepção antropológica diante da transcendência.

No 3º ano do ensino médio, no decorrer do 1º bimestre, os alunos devem ser levados trabalhar sobre a distinção entre ética e moral sob a perspectiva religiosa e a compreensão das relações entre ética, moral e religião.

No segundo semestre, há também discussões com objetivo de possibilitar aos discentes a identificação da função da religião na sociedade contemporânea e ao reconhecimento da importância do respeito à liberdade religiosa e à diversidade.

Linguagem, Cultura e Ensino

Durante o 3º bimestre, reflexões sobre as diversas dimensões humanas na perspectiva da fé serão incentivadas.

Para encerrar, a proposta é de realizar no 4º bimestre um trabalho que conduza os alunos a reconhecerem na fé um apelo à participação política e ao compromisso em defesa dos direitos humanos da justiça social e do meio ambiente e a identificarem no meio em que vivem testemunhos de fé e vida.

Muitas dessas temáticas certamente serão abordadas por outras disciplinas, o que corrobora e facilita um trabalho interdisciplinar.

3 A Religião no Currículo Mínimo das diferentes áreas do conhecimento

Com o objetivo de nortear o desenvolvimento das práticas pedagógicas e educacionais, atender aos docentes de forma interdisciplinar e contextualizada, atender às propostas de inclusão, respeito à diversidade, utilização das novas mídias, entre outras necessidades, em 2011, a SEEDUC-RJ desenvolveu os Currículos Mínimos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio regular, nos seguintes componentes: matemática, língua portuguesa/literatura, história, geografia, filosofia e sociologia.

Em 2012, foi feita uma revisão do Currículo Mínimo das seis disciplinas mencionadas, elaborando-se o Currículo Mínimo de outras seis disciplinas, a saber: ciências/biologia, física, química, língua estrangeira, educação física e arte.

Naquele mesmo ano, as escolas estaduais começaram a utilizar o Currículo Mínimo, já composto pelas doze disciplinas da Base Nacional Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio Regular do referido ano.

Esses segmentos ou modalidades de ensino foram priorizados pelas necessidades e urgências de padronizar o ensino. Um pouco mais tarde, ainda no ano de 2012, foram elaborados os Currículos Mínimos específicos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Normal – formação de professores.

As habilidades e competências das disciplinas da versão 2012 do Currículo Mínimo foram organizadas no respectivo documento norteador de forma a favorecer a interdisciplinaridade, motivo pelo qual apresenta-se a

seguir como diversas áreas do conhecimento podem auxiliar na compreensão dos alunos quanto ao ensino religioso.

No 7º ano do Ensino Fundamental, na disciplina história, o referido documento, determina que os alunos devem ser levados a identificarem as principais ideias protestantes, compreenderem a dimensão política das Reformas Religiosas e a promoverem o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância à diversidade religiosa.

Ainda através dessa mesma disciplina, aos alunos do 1º ano do ensino médio são apresentados os agentes de crise da Igreja Católica e comparações entre as principais correntes do cristianismo protestante, além de verificarem quais são as implicações socioeconômicas e políticas dessa corrente. Também trabalham conteúdos que visam desenvolver comportamentos de tolerância religiosa, entender e comparar o papel do Cristianismo e do Islamismo na construção da Ocidentalidade.

Na disciplina Artes tal interdisciplinaridade também é observada. O eixo temático do CM, denominado de ‘A história através do Teatro’, aborda questões religiosas, sociais e históricas quando trata da habilidade e competência: “relacionar as obras da dramaturgia clássica com o pensamento (valores, religião, costumes sociais) de sua época” (CM, 2012, p. 34).

Na disciplina Geografia, não é diferente; no 9º ano do Ensino Fundamental, trata das relações culturais, religiosas, socioeconômicas e políticas nas regiões africanas, também explora a compreensão sobre a diversidade étnica, cultural, religiosa, política, econômica e natural no Oriente Médio.

Em língua portuguesa também se observa integração com questões relacionadas à religião e a sua história, quando por exemplo, no 1º ano do Ensino Médio os alunos trabalham com os textos da literatura jesuítica, com a tradição literária e com o contexto sociocultural da época; também quando discutem sobre a presença do indígena na literatura jesuítica.

Em relação à disciplina sociologia, no 1º ano do Ensino Médio os alunos refletem sobre os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos e sujeitos sociais, identificam as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância, com vistas a compreensão de suas inter-relações.

Linguagem, Cultura e Ensino

Utilizou-se como exemplo algumas das habilidades e competências que o currículo mínimo determina para que sejam trabalhadas nas disciplinas história, artes, geografia, língua portuguesa, filosofia e sociologia. Essas habilidades também são sugeridas, sob outra ótica, pelo Currículo Mínimo do Ensino Religioso, daí o entendimento da viabilidade do trabalho interdisciplinar.

Essa adjacência dos conteúdos facilita o trabalho docente e o entendimento por parte dos alunos. Entende-se que quando o discente estuda a Reforma e a Contrarreforma, em história, sua compreensão de como foi institucionalizada a religião evangélica, que será vista na disciplina Ensino Religioso, será muito favorecida pelo conhecimento prévio, inclusive evitando qualquer forma de proselitismo.

Também o trabalho com as religiões de matrizes africanas, na disciplina Ensino Religioso, tem a sua compreensão facilitada quando a disciplina língua portuguesa trata das questões da Lei 10.639/03.

E, nessa configuração as normativas que propõem essa forma de trabalho são atendidas, de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais apontam para interdisciplinaridade ao sugerir a intenção de promover interações entre as disciplinas e áreas de conhecimento e entre conteúdos de uma mesma disciplina, para favorecer o diálogo entre os conteúdos, sociedade, alunos, professores, disciplinas. Como é o caso do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, apresentado nesse estudo, que inclusive aparenta ter sido elaborado de forma a favorecer a interdisciplinaridade.

Considerações Finais

Buscou-se nesse estudo descrever como os conteúdos curriculares trabalhados em diferentes áreas do conhecimento do ensino fundamental e médio estão em consonância com a proposta curricular do Ensino Religioso.

Conforme apresentado há uma proximidade entre as competências e habilidades de diversas disciplinas e as habilidades e competências a serem tratadas na disciplina Ensino Religioso. Há possibilidades de uma disciplina auxiliar, facilitando a compreensão do discente sobre religião e religiosidade, entendendo essa interação como uma forma de se ensinar sobre religiões interdisciplinarmente.

As análises informaram também que os docentes sinalizaram sobre a necessidade do planejamento interdisciplinar, entendendo que o conhecimento de uma área específica apoia e ajuda o trabalho de/em outra área do conhecimento. Entretanto, faz-se necessário que os docentes invistam no planejamento interdisciplinar, entendendo os limites de seus conhecimentos, rompendo com o modelo de ensino pela disciplinarização, encantando-se com a possibilidade do ensino em perspectiva interdisciplinar.

É certo que há dificuldades que precisam ser superadas para o êxito do trabalho interdisciplinar, tanto no âmbito do Ensino Religioso como das outras disciplinas. Principalmente, porque a maioria dos professores foram formados em instituições que tem seus currículos organizados em disciplinas por área de conhecimento, portanto vencer uma certa resistência em romper o modelo disciplinar de ensino. Renunciar ao ‘poder’ e agregar-se aos demais pares, conseqüentemente aproxima as disciplinas, certamente é um movimento que pode levar o trabalho interdisciplinar ao sucesso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 29/05/2020.

BRASIL. *Lei 9.475, de 22 de julho 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.neppdh.ufrj.br/ole/textos/er_escolas_publicas.doc>. Acesso em 19 de maio de 2020.

BRASIL. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 05 de maio de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries: história*, vol. 06. Brasília:

Linguagem, Cultura e Ensino

MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 19 de maio de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries: apresentação dos temas transversais, ética*, vol. 08.1. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19/05/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries: ciências naturais*, vol. 04. Brasília: MEC/SEF, 1997c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19/05/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19/05/2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de Professores. Ideação*. Revista do Centro de Educação e Letras. UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu, v. 10 - nº 1 - p. 93-103, 1º sem. 2008.

FERREIRA, N. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. *Revista Interdisciplinaridade* (grupo GEPI), São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, out, 2010. pp. 11-22.

POMBO, Olga. *A interdisciplinaridade. Conceito, problemas e perspectivas*. In: Pombo, Olga; Levy, Teresa; Guimarães, Henrique. *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: ed. Texto, 1994, 102 p. (2ª edição revista e aumentada).

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo - Artes*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012. Disponível: <em <http://conexao.escola.rj.gov.br/curriculo-basico>>. Acesso em 17 de maio de 2020.

_____. *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012. Disponível:

<<https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/lc3adngua-portuguesa.pdf>>. Acesso em 17 de maio de 2020.

_____. *Currículo Mínimo* - Geografia. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012. Disponível <em <http://conexao.escola.rj.gov.br/curriculo-basico>>. Acesso em 17 de maio de 2020.

_____. *Currículo Mínimo* - História. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012. Disponível <em <http://conexao.escola.rj.gov.br/curriculo-basico>>. Acesso em 17 mai.2020.

_____. *Currículo Mínimo de Ensino Religioso*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:<<http://edulaica.net.br/uploads/arquivo/Ensino%20Religioso%20Currículo%20Mínimo.pdf>>. Acesso em 17 de maio de 2020.

_____. *Currículo Mínimo de Sociologia*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012. Disponível <em <http://conexao.escola.rj.gov.br/curriculo-basico>>. Acesso em 17 mai.2020.

SNOW.C. P. *As duas culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das Duas Culturas e a Revolução Científica*. 1º Capítulo. [Tradução de Geraldo Gerson de Souza/ Renato de Azevedo Rezende Neto]. São Paulo: ESP, 1995.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.* v. 13, n. 39, dez. Rio de Janeiro, 2008.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

O MITO DO SANTO GRAAL NO ROMANCE *ABISMO*, DE CARLOS RIBEIRO³⁸

Hadassa Andrade Cordeiro³⁹

Celso Kallarrari⁴⁰

RESUMO

Nosso objetivo neste artigo é analisar o discurso religioso do mito do Santo Graal em *Abismo*, de Carlos Ribeiro. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: i) selecionar, na leitura da obra em questão, se há — e, em havendo, quais — marcas linguísticas e alusivas ao discurso mítico do Santo Graal no romance, cuja primeira leitura aponta para a presença de elementos religiosos; ii) verificar como se processam os elementos do discurso religioso da narrativa do Santo Graal, as marcas, propriedades e funções do discurso religioso e quais suas estratégias argumentativo-persuasivas na narrativa investigada; e iii) analisar como a recorrência alusiva e do intertexto e discurso bíblicos ao longo da narrativa interfere na mensagem literária, sendo, por isso, desconstruída e reconstruída do seu sentido original. A análise se apoia nos estudos sobre o Discurso Religioso de Orlandi (1996, 2001), sob a ótica da Análise de Discurso de linha francesa, no Discurso Literário (MAINGUENEAU, 2005, 2018), no conceito de dialogismo e suas manifestações no texto literário (BAKHTIN, 2014); de Kristeva (2005), nas considerações sobre intertextualidade (KRISTEVA, 2005), e na interdiscursividade (PÉCHEUX, 1997), e, ainda, sobre os estudos acerca das Ciências da Religião (ELIADE, 1992, OTTO, 2007, CROATTO, 2001). O mistério do Graal pode ser interpretado na obra como o conhecimento, e, mais especificamente, o autoconhecimento. Essa interpretação revela a marca da pós-modernidade na abordagem da experiência religiosa em *Abismo*, sendo caracterizada pela individualidade e subjetividade desconstrução da ideia de uma tradição religiosa pura, ou um caminho único para o sagrado.

Palavras-chave:

Santo Graal, Análise de Discurso, discurso religioso, *Abismo*, Carlos Ribeiro

³⁸ Este artigo faz parte das pesquisas produzidas no projeto de Iniciação Científica “Religião e Literatura: a presença de elementos religiosos em alguns escritores brasileiros contemporâneos”, que teve início no ano de 2020, sob a orientação do Professor Dr. Celso Kallarrari da Universidade do Estado da Bahia - *Campus X* e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

³⁹ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus X* e orientanda em Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: hadassa.cor@gmail.com

⁴⁰ Professor titular no curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) do Departamento de Educação (Campus X) da Universidade do Estado da Bahia. Membro dos Grupos de Pesquisas: Religião, Cultura e Sociedade e Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens [GEICEL]. Email: ckallarrari@uneb.br

ABSTRACT

Our objective in this article is to analyze the religious discourse of the myth of the Holy Grail in the *Abismo*, by Carlos Ribeiro. Therefore, the following specific objectives were outlined: 1) to select, in the reading of the work in question, if there are — and, if so, which — linguistic marks and allusive to the mythical discourse of the Holy Grail in the novel, whose first reading points to the presence of religious elements; 2) verifying how the elements of religious discourse in the narrative of the Holy Grail are processed, the marks, properties and functions of religious discourse and what are their argumentative-persuasive strategies in the investigated narrative; and 3) analyze how the allusive recurrence and the biblical intertext and discourse throughout the narrative interfere in the literary message, being, therefore, deconstructed and reconstructed from its original meaning. The analysis is based on studies on the Religious Discourse of Orlandi (1996, 2001), in the Literary Discourse (MAINGUENEAU, 2005, 2018), in the perspective of the French Discourse Analysis, on the concept of dialogism and its manifestations in the literary text (BAKHTIN, 2014); by Kristeva (2005), in considerations on intertextuality (KRISTEVA, 2005), and on interdiscursiveness (PÊCHEUX, 1997), and also on studies about the Sciences of Religion (ELIADE, 1992, OTTO, 2007, CROATTO, 2001). The Grail mystery can be interpreted as knowledge, and more specifically, self-knowledge. This interpretation reveals the mark of postmodernity in the approach to the religious experience in *Abismo*, being characterized by individuality and subjectivity, deconstructing the idea of a pure religious tradition, or a unique path to the Holy.

Keywords

Holy Grail, Discourse Analysis, religious discourse, Abyss, Carlos Ribeiro

1 Introdução

A relação entre religião e literatura pode se dar por diferentes meios. Citamos, aqui, duas maneiras: na presença de elementos religiosos em obras literárias não religiosas e/ou nas características literárias de um texto sagrado e na função compartilhada da literatura e da religião de interpretar a realidade. Magalhães (2009) se dedica ao estudo de cada uma dessas relações em sua obra *Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo*⁴¹, e ressalta essa última forma na seguinte afirmação:

São elas (as palavras) também que fazem repousar em si a proximidade e a distância da verdade. Essa verdade que está próxima, mas ao mesmo tempo se mantém tão protegida das tentativas de dominação, é o objeto do esforço

⁴¹ Livro da série Religião e Literatura, premiado na categoria Religião no Prêmio Jabuti em 2001.

Linguagem, Cultura e Ensino

teológico de ser um discurso coerente no mundo. Ao falarmos da verdade, falamos de Deus e de nossa experiência com o mistério doador de nossas vidas. A literatura é companheira desse diálogo e dessa busca. (MAGALHÃES, 2009, p. 25)

Neste sentido, a experiência literária se aproxima da experiência religiosa, por se constituir como uma interpretação da realidade. De fato, tanto na literatura quanto na arte em si não há como separar a verdade e a beleza, porque é justamente na afinidade entre ambas que a literatura consegue trilhar, a passos precisos, no caminho da compreensão do mundo. No caso específico do gênero romance, em comparação com o conto e a poesia, as relações nele estabelecidas são muito mais complexas, pois Magalhães (2009) o considera como "o ponto de partida do diálogo, visto que ele corresponde a uma maior gama de comportamentos sociais e psíquicos do ser humano", porque a ficção uma transgressão da realidade, levando em consideração que a linguagem literária é marcada pelo símbolo, perceptível não apenas por meios de metáforas, mas como um avanço sobre o mundo real" (p. 95), de modo que

o critério que determina a pertinência ou importância teológica de uma obra não é a presença de palavras como Deus ou Igreja em sua narração, nem a presença do papa de padres como personagens, mas sim a amplitude de profundidade com a qual a problemática humana é abordada nessa obra, mesmo se a religioso aí não está presente explicitamente. (MAGALHÃES, 2009, p. 97)

A experiência literária se aproxima da experiência religiosa, por se constituir como uma interpretação da realidade. Em *Abismo*, por exemplo, a busca pela verdade que une a experiência religiosa e a criação literária ganha destaque filosófico-existencial desde o início da narrativa. Além disso, por se tratar de uma obra contemporânea, é possível, através da leitura do romance, compreender aspectos do sentimento religioso no contexto histórico atual, afinal a experiência religiosa passa por modificações que são refletidas na criação literária, como afirma Dusilek (2017), ao dizer que "é na história que a religião se desenvolve, guardando valores, resguardando tradições e reformulando suas percepções e convicções, e toda essa gestação vem à luz pela linguagem e ganha especial contorno na literatura" (p. 173).

Dusilek (2017) também ressalta a importância da literatura para se entender uma gradual revelação de Deus, ou uma gradual percepção do homem sobre Deus:

A realidade é espaço também para a revelação. Não só o que do divino é alcançado pelo ser humano, mas também aquilo que é mostrado e que tem uma parte ainda obscurecida pela incapacidade de melhor compreensão. *A revelação por ser aqui percebida como algo que acontece na realidade e cujo retrato da experiência humana se dá pela literatura abrange multiformes conceitos e percepções que produzem ao longo do tempo um mosaico sobre Deus.* (DUSILEK, 2017, p. 173, grifo nosso)

Assim, a leitura de *Abismo* nos auxilia a compreender, dentro da literatura contemporânea, traços da noção sobre Deus e sobre a experiência religiosa pós-moderna, retratada na jornada do personagem. Sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD), ressalta-se a relevância social do estudo do texto literário, com o olhar direcionado para o discurso religioso presente no mesmo.

Nosso objetivo neste artigo é analisar o discurso religioso do mito do Santo Graal em *Abismo*, de Carlos Ribeiro. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) selecionar, na leitura da obra em questão, se há — e, em havendo, quais — marcas linguísticas e alusivas ao discurso mítico do Santo Graal no romance, cuja primeira leitura aponta para a presença de elementos religiosos; 2) verificar como se processam os elementos do discurso religioso da narrativa do Santo Graal, as marcas, propriedades e funções do discurso religioso e quais suas estratégias argumentativo-persuasivas na narrativa investigada; e 3) analisar como a recorrência alusiva e do intertexto e discurso bíblicos ao longo da narrativa interfere na mensagem literária, sendo, por isso, desconstruída e reconstruída do seu sentido original. A análise se apoia nos estudos sobre o Discurso Religioso de Orlandi (1996, 2001), sob a ótica da Análise de Discurso de linha francesa, no conceito de dialogismo e suas manifestações no texto literário (BAKHTIN, 2014); de Kristeva (2005), nas considerações sobre intertextualidade (KRISTEVA, 2005), e na interdiscursividade (PÊCHEUX, 1997), e, ainda, sobre os estudos acerca das Ciências da Religião (ELIADE, 1992, OTTO, 2007, CROATTO, 2001).

Dessa forma, faremos uso da abordagem qualitativa, amparada na pesquisa bibliográfica dos estudos linguísticos, literários e religiosos, com foco na presença do discurso religioso no romance em questão, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado

Linguagem, Cultura e Ensino

[...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

2 Discurso e Análise do Discurso

É necessário, primeiramente, compreender de antemão a noção de *discurso* empregada nesta pesquisa, já que o termo, em sentido vago e amplo, pode se referir a qualquer produção de linguagem (MUSSALIM, 2012). Um risco — o qual Orlandi (2001) procura nos prevenir, dentro dos estudos linguísticos — é o de confundir *discurso* com *fala*, no rumo dos estudos de Saussure e sua dicotomia língua/fala. Assim, temos outra dicotomia: língua/discurso, explicada, inicialmente, por Pêcheux (1995):

Dizemos que esses dois elementos (a um só tempo, fenômenos linguísticos e lugares de questões filosóficas) pertencem à região de articulação da Linguística com a teoria histórica dos processos ideológicos e científicos, que, por sua vez, é parte da ciência das formações sociais: o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, como mostramos mais acima, os processos ideológicos simulam os processos científicos. (p. 91, grifos do autor)

As últimas linhas desse trecho afirmam a *ideologia* como fator essencial do conceito de discurso. No uso da língua, aquilo que é ideológico, socialmente construído, não-natural, reproduz mecanismos dos processos científicos e soa como absoluto, óbvio, natural. Essa característica da noção de discurso tem o objetivo de nos fazer desconfiar da língua, ou melhor, da ilusão de realidade e objetividade da língua.

Orlandi (2001) faz outra distinção importante, dessa vez, entre o conceito de *discurso*, na perspectiva da AD, e o conceito de *mensagem*, presente no tradicional esquema elementar da comunicação. Para esta autora, o discurso não se constitui simplesmente como a transmissão de uma informação, de forma linear, em uma sequência como: alguém fala sobre algo usando um código e alguém recebe a mensagem e a decodifica. Além disso, a própria função da linguagem de comunicar é questionada. “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são

relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí sua definição de discurso: o discurso é o efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Outra possível definição proposta por Orlandi (2001) é a de discurso como a prática da linguagem, o elemento mediador da língua e da ideologia. Essas frases curtas dificilmente são concepções completas para discurso, mas são complementares. Orlandi (2001) explica que a AD reflete “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (p. 16), por isso, os estudos da Linguística e das Ciências Sociais se encontram na AD, que não considera suficiente o estudo isolado do primeiro ou do segundo campo, para se alcançar e investigar o que é definido como *discurso*. Os locutores são sujeitos que interpretam e significam as palavras e a realidade empírica, pois os sentidos extraídos dessa interação dependem da relação dos locutores com o mundo, com suas subjetividades, com o contexto histórico e imediato etc. Desse modo, Orlandi retoma a afirmação de Pêcheux (1975), qual seja “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 21). Existe, então, o fator externo ao que é dito, um contexto extralinguístico que interfere no dizer.

Com o discurso literário, o mesmo ocorre. Sobre ele, especificamente, Maingueneau (2005) explica que “considerar o fato literário em termos de ‘discurso’ é contestar esse ponto fixo, essa origem ‘sem comunicação com o exterior’, que seria a instância criadora” (p. 17). Nessa perspectiva, o discurso literário deve ser visto não como criação completamente original que pressupõe ideias originais, mas como expressão ideológica e condicionada, pois,

“Ao falar, hoje, de *discurso* literário, renunciamos à definição de um centro ou um lugar consagrado. As condições do *dizer* atravessam o *dito*, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis ligados aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados...)” (MAINGUENEAU, 2005, p. 17, 18, grifos do autor)

De acordo com Maingueneau, em seu livro *Discurso Literário*, apesar de o discurso literário apresentar-se com certa especificidade, ele é

Linguagem, Cultura e Ensino

isolado, ou seja, participa de um plano comum dos “discursos constituintes”. Esta categoria criada por este autor “permite melhor apreender as relações entre literatura e filosofia, literatura e religião, literatura e mito, literatura e ciência” (2018, p. 60).

Na visão deste autor,

Quando se trabalha dessa maneira com discurso à primeira vista tão distintos entre si, como o são o discurso religioso, o científico, o filosófico, o literário, etc., e se tem a impressão de que inúmeras categorias de análise são facilmente transferíveis de um para o outro, chega-se naturalmente à hipótese de que há um domínio específico do seio da produção verbal de uma sociedade, tipos de discurso que têm comum algumas propriedades relativas às suas condições de emergência, de funcionamento e de circulação. (2018, p. 60-61)

Esta pesquisa se concentra, portanto, na análise de um dos “discursos constituintes⁴²”, qual seja, o discurso religioso inserido no discurso literário. A manifestação do discurso religioso na literatura pode ocorrer na inserção de elementos específicos das culturas religiosas, ou no uso de traços, marcas e propriedades próprios da estrutura deste discurso, que aparecem na voz do narrador ou de personagens nas obras literárias contemporâneas.

3 Discurso Religioso

O discurso religioso é definido por Orlandi (1996) como aquele em que fala a voz de Deus, sendo uma de suas propriedades o desnivelamento hierárquico entre o locutor (Deus) e o ouvinte (os homens). A autora retoma as percepções de Althusser (1974) sobre a ideologia religiosa cristã como exemplo da estrutura formal de qualquer ideologia. Um dos termos centrais dessa sistematização é a noção de sujeito. Existe, no DR, um Sujeito por excelência - Deus -, o único que tem o poder de nomear e que não pode ser nomeado, e os sujeitos submetidos à sua autoridade. De fato, entende-se que a noção de sujeito é dupla: a de ser sujeito e a de assujeitar-se. Os indivíduos assujeitados não exercem liberdade alguma, a não ser a de aceitar sua submissão.

⁴² “Os discursos constituintes são discursos que conferem sentido aos atos da coletividade, sendo em verdade os garantes de múltiplos gêneros do discurso”, porque somente um discurso que se constitui ao tematizar sua própria constituição pode desempenhar um papel constituinte com relação a outros discursos” (MAINGUENEAU, 2018, p. 60-61).

3.1 Propriedades e marcas do discurso religioso

Orlandi (1996) faz distinção entre propriedades e marcas do DR. As propriedades dizem respeito à totalidade desse discurso e à sua relação com exterioridade; as marcas, por sua vez, dizem respeito ao funcionamento interno, à sua organização do DR (PEDROSA, 2007). Como propriedade desse discurso temos a *não-reversibilidade* entre os planos temporal e espiritual, isto é, a impossibilidade de trocar as posições dos sujeitos (Deus e homens), devido ao desnivelamento hierárquico — propriedade mencionada anteriormente. Assim, fala-se em nome de Deus, pela *ilusão de reversibilidade*, ou seja, pela ideia de que é possível a passagem do plano temporal para o espiritual, para que seja possível a comunicação entre o Sujeito e os sujeitos. Outra propriedade associada a essa é a não-autonomia do representante que fala em nome de Deus, em relação ao próprio Deus, e a não-apropriação do lugar de fala divino. O representante é sempre um porta-voz.

Essas propriedades podem se revelar nos textos em marcas do DR como o uso de antíteses, que ressaltam a oposição entre as características da dimensão divina e a dimensão humana. As marcas do DR apresentadas por Orlandi (1996) também incluem o uso do imperativo e vocativo; o uso de metáforas, acompanhadas por paráfrases; as citações em latim; o uso de performativos; e o uso de sintagmas cristalizados. Em *Abismo*, essas marcas estão presentes em diversos trechos que compõem o tom religioso da obra e serão explorados nas análises.

Além disso, o discurso literário no gênero romance sempre retoma outro(s) discurso(s), em seus sentidos, conteúdo ou forma. Essa característica está associada aos conceitos de dialogismo, intertextualidade e interdiscursividade.

4 Dialogismo, Intertextualidade e Interdiscursividade

Bakhtin (2014), em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, destaca que toda enunciação é constituída como uma resposta a outras enunciações, e está inevitavelmente vinculada aos demais atos de fala que são anteriores a ela, além de estar imbricada, de forma antecipada, às enunciações

Linguagem, Cultura e Ensino

que virão depois. Logo, qualquer enunciado deve ser estudado não somente através de seus aspectos intralinguísticos e coesivos, mas também pelas interferências externas que compõem seu sentido, de modo que o dialogismo é inerente à produção de todo discurso. Por sua vez, o discurso literário, especificamente, se destaca como espaço propício para o exercício do dialogismo, pois nele é possível, no ato da escritura, apropriar-se de textos anteriores (discursos de outrem), seja para absorver, desconstruir ou reconstruir seus sentidos, estabelecendo um diálogo contínuo entre diferentes vozes.

Barros (2003) resume a concepção de Bakhtin sobre o dialogismo como “o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso”. No discurso literário, especialmente, o dialogismo se torna mais explícito. De acordo com a ótica de Bakhtin (2010), o romance se projeta para o discurso-resposta, cujo dialogismo encontra-se interiormente na própria concepção de objeto do discurso:

A dialogicidade interna do discurso romanesco exige a revelação do contexto social concreto, o qual determina toda a sua estrutura estilística, sua 'forma' e seu 'conteúdo', sendo que os determina não a partir de fora, mas de dentro; pois o diálogo social ressoa no seu próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam eles de 'conteúdo' ou de 'forma' (BAKHTIN, 2010, p. 106).

Lopes (2003) ressalta que, nos estudos de Bakhtin, “é importante perceber que o cerne da questão só se atinge quando se considera a linguagem em seu aspecto dialógico, na relação ‘fundamentalmente social e histórica’ da interlocução” (p. 65). Dessa forma, o romance não se limita nem se esgota em si mesmo, sendo constituído por múltiplos caminhos, linguagens e vozes, em uma relação dialética com a sociedade. Ele é marcado, portanto, pelo dialogismo e pelo intertexto.

O termo intertextualidade ganhou notoriedade no Ocidente, a partir dos estudos de Julia Kristeva que discute o texto literário à luz das teorias de Bakhtin. Kristeva (1967, p. 439, apud FIORIN, 2014, p. 163) explica, respaldada no dialogismo de Bakhtin, que o discurso literário “não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras”. Nessa perspectiva, apesar de Bakhtin não fazer uso do termo intertextualidade, esse conceito se insere na sua concepção de relações dialógicas. Pode-se pensar ainda na definição de Charaudeau e Maingueneau (2016) para intertextualidade como uma

propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos. Na primeira acepção, é uma variante de interdiscursividade (p. 288, grifos dos autores).

A noção de interdiscursividade, na ótica de Pêcheux, propõe que o discurso carrega mais do sócio-histórico do que do individual. Todo discurso sofre interferência de outros discursos e é constituído por eles. A originalidade do dito é sempre questionável, já que se fundamenta sempre na memória discursiva, no *já-dito*. Nem sempre se percebe como um discurso é reproduzido no texto, porque “os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’” (PÊCHEUX, 1997, p. 311).

5 O discurso religioso do mito do Santo Graal em Abismo

5.1 O autor e a obra

Carlos Jesus Ribeiro⁴³ é um escritor contemporâneo baiano, tendo nascido em Salvador, em 19 de agosto de 1958. É jornalista, ficcionista e doutor em literatura pela Universidade Federal da Bahia. É autor de catorze livros, entre eles, *Já vai Longe o Tempo das Baleias*, *Chapada Diamantina*, *O Homem e o Labirinto*, *O Chamado da Noite*, *O Visitante Noturno*, *Abismo*, *Lunaris*, *Um século de jornalismo na Bahia – 1912/2012* e *Rubem Braga: um escritor combativo – A outra face do cronista lírico*.

O *Dicionário de Escritores Contemporâneos da Bahia* (YESHUA, 2015, p. 73) destaca que Carlos Ribeiro, além da divulgação científica, participou de expedições à Antártida, Amazonas e diversas reservas naturais brasileiras. Foi repórter do Jornal *A tarde* e assessor do Museu de Ciência e Tecnologia da Bahia e do Projeto História Oral dos Bairros de Salvador (ambos pela Fundação Cultural do Estado da Bahia). Atualmente, é membro da Academia de Letras da Bahia e professor do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/Cachoeira.

⁴³ No site do escritor, <http://www.carlosribeiroescritor.com.br/>, encontram-se mais informações a seu respeito.

Linguagem, Cultura e Ensino

Percebemos, portanto que algumas experiências da vida do autor transparecem em seus romances, de modo especial a temática expedições (uma vez que o personagem-protagonista de *Abismo* se encontra em uma viagem ao cânion do Itaimbezinho) e o jornalismo, sendo o personagem principal de *Abismo*, um jornalista. No entanto, quanto à relação do autor com o lugar onde se passa a viagem do personagem, o próprio Carlos Ribeiro insere a informação, entre as notas ao final do romance, de que o local onde acontece o enredo de *Abismo* só foi visitado por ele em 2002, depois da escrita do romance. Desse modo, percebemos na leitura do texto sua habilidade de descrição jornalística, unida à criatividade ficcional.

5.2 Relações dialógicas, intertextuais e interdiscursivas

Nas notas do livro, o autor indica também as fontes sobre alguns intertextos, como o *Hino a Áton* e as informações relativas ao Santo Graal, colhidas em grande parte do livro *Caminhos do Graal* (1987), de Patrick Rivière. Essa informação é importante para a pesquisa, porque busca justamente a relação dialógica com outros textos, em especial, de natureza ou temática religiosa.

Existe mais de uma interpretação sobre o que seria o Santo Graal. Algumas, que se apropriam do discurso bíblico e cristão, afirmam se tratar do cálice que Jesus Cristo utilizou na Última Ceia com seus discípulos, narrada em Mateus 26, Marcos 14, Lucas 22, João e 1 Coríntios 11. Na versão cristã do mito, o cálice teria sido usado também para colher o sangue de Jesus. Outra interpretação que retoma o discurso bíblico é a de que o Santo Graal seria a esmeralda verde de Lúcifer, que teria se transformado depois em uma taça, sendo uma das nove pedras preciosas que ele teria recebido antes de sua queda, conforme o que está escrito no livro do profeta Ezequiel:

Estiveste no Éden, jardim de Deus; de toda a pedra preciosa era a tua cobertura: sardônia, topázio, diamante, turquesa, ônix, jaspe, safira, carbúnculo, esmeralda e ouro; em ti se faziam os teus tambores e os teus pífaros; no dia em que foste criado foram preparados. (Ezequiel 28:13)⁴⁴

⁴⁴ Essa passagem é direcionada ao príncipe de Tiro, mas é comum a interpretação teológica de que ela se refere também a Satanás.

O Santo Graal é também mencionado na literatura celta e continuou presente em obras de grande relevância, a exemplo de *O Código da Vinci*, de Dan Brown, que assume a interpretação polêmica de que o Santo Graal não seria um objeto, mas uma pessoa: Maria Madalena, com quem Jesus Cristo teria se casado e tido filhos, segundo histórias extrabíblicas. Essa versão é curiosa, porque ela dá origem a uma linhagem sagrada, já que a família de Jesus teria sido protegida no Sul da França, onde seus filhos teriam se casado na família real dos merovíngios. Meroveu se tornou, então, o fundador da misteriosa linhagem real francesa⁴⁵. Dentro da literatura ficcional, o mito do Graal ganhou mais visibilidade quando foi inserido nas histórias sobre o rei Arthur, principalmente nas obras do escritor francês Chrétien de Troyes, como *Perceval* ou *O Conto do Graal*, conforme destaca Mongelli (2013):

[...] é preciso distinguir *Perceval* ou *O Conto do Graal*, por duas razões: não só Chrétien morre antes de concluir o texto que propõe um enigma, como também adiciona ao arturiano outro mito não menos poderoso, o do Graal. No primeiro caso, apareceram depois numerosas "continuações", todas procurando ou propondo uma "resposta" à pergunta que Perceval deixou de fazer quando, ao adentrar o castelo do Rei Pescador, viu o cortejo solene: "A quem serve o Graal?"; no segundo, a tradição céltica de um "caldeirão ou vaso da abundância", essencialmente ligado à ideia de fartura e de alimentação, ou seja, o Graal (de gradalis, prato), veio para ficar na mitologia de Arthur, ensejando o motivo da "busca" - talvez a mais duradoura e simbólica das heranças cavaleirescas. (p. 4)

O discurso acerca do Santo Graal recorre às formações imaginárias das narrativas tradicionais quando o narrador apresenta a ideia de que o Santo Graal representa o conhecimento, pois, na relação discursiva, as imagens exercem diferentes posições. Essa concepção apresenta uma "ideologia do conhecimento" semelhante à ideologia gnóstica, de caráter filosófico e místico, que propõe o alcance dos significados e das verdades divinas. O discurso gnóstico está presente nos enunciados de *Abismo*, o que pode ser demonstrado na fala da personagem Professor Ricardo, quando este discursa acerca do objeto do discurso (O Santo Graal), a partir do acionamento da memória, ou seja, do saber-discursivo, daquilo que já fora dito: "A posse do

⁴⁵ Informações retiradas do documentário *O Santo Graal: Em Busca do Tesouro Sagrado*. **History Channel Brasil** (2018).

Linguagem, Cultura e Ensino

Graal representa, portanto, o resgate desse conhecimento sagrado e dessa tradição primordial que permanece oculta” (RIBEIRO, 2004, p. 67).

Em outra passagem, podemos identificar novamente o discurso gnóstico: “— Exato! — exclamou o professor, subitamente entusiasmado. — Absolutamente certo! As portas estão em nós mesmos, mas para abri-las temos que buscar a chave” (RIBEIRO, 2004, p. 44). Essa ideologia do conhecimento afirma que o conhecimento (a *gnose*) pode ser alcançado no encontro do ser humano com seu próprio *eu*. No ser humano estão “as portas”, porque, segundo os gnósticos, em cada homem existe uma centelha divina, uma parte da Unidade Divina (DAS NEVES, 2011). Neste sentido, compreender as verdades divinas pressupõe conhecer a si mesmo e “buscar a chave” significa entrar na experiência religiosa.

Em *Abismo*, o personagem-narrador, identificando-se com qualquer um de nós, não tem seu nome explícito na obra, e parte numa jornada em busca do Santo Graal. A jornada do personagem acontece no cânion do Itaimbezinho, no sul do Brasil, amparado pelos relatos de que o cálice teria chegado lá, depois de ter passado por muitos lugares ao redor do mundo. Ele inicia a aventura a partir da convocação feita pelo professor Ricardo e sua filha Helena. No entanto, o herói do romance empreende a jornada sozinho. O Santo Graal é citado pela primeira vez no romance no seguinte trecho:

— Mas o que vocês esperam encontrar? — perguntei, aflito com a ideia de ser cooptado para uma aventura que eu não sabia aonde me poderia levar.

O professor Ricardo levantou-se, olhou-me fixamente por alguns instantes e, assumindo uma seriedade que me pareceu excessiva, disse:

— O Santo Graal. Você já deve ter idéia do que se trata.

Consegui, a muito custo, conter o riso.

— O Santo Graal! exclamei. — Não me consta que o lendário cálice sagrado tenha vindo parar no lado de baixo do Equador! Vocês confiam demais na imaginação deste escritor de temas insólitos, mas creiam-me: nós continuamos mais próximos do boto tucuxi e dos deuses africanos do que desses mitos medievais da pérfida Albion. E eu não tenho nenhuma pretensão de encarnar um novo Parsifal! (RIBEIRO, 2004, p. 47)

Primeiramente, destaca-se a incredulidade (evidente no trecho: “Consegui, a muito custo, conter o riso”), marcado, aqui, pela personagem-narrador diante da afirmação do professor. A autoridade do discurso religioso, ressaltada por Orlandi (1996), não atinge de imediato o jornalista, que, a princípio, apresentava-se como incrédulo. Essa é uma característica de muitos relatos ou testemunhos religiosos, como o início do processo de

conversão a uma crença, a partir de uma experiência pessoal com o sagrado. A autoridade do discurso religioso e, nesse caso, o discurso de um mito considerado “ultrapassado”, é provada não a partir da argumentação do professor, mas na própria experiência mística do jornalista, enfatizando assim, a superioridade desse discurso sobre a razão humana e a sujeição final do ser humano ao mito e ao discurso que ele (ou dele se) anuncia.

A presença do Santo Graal é o fator intertextual de maior força no romance, além de ser o principal canal de inserção do discurso religioso na obra (teológico, místico, etc.). Este não se apresenta, unicamente, pelos termos pessoais (Deus, Igreja, padre, pastor, missionário, etc.), mas, conforme nos elucidou Magalhães (2009), no início deste trabalho, a partir da sua amplitude e profundidade “com a qual a problemática humana é abordada”, mesmo que o aspecto religioso não se apresenta explicitamente (p. 97). É por meio da temática religiosa do Santo Graal que diversos trechos de *Abismo* abordam aspectos históricos, simbólicos, míticos e ritualísticos de diferentes religiões. Quando o professor Ricardo narra a trajetória do objeto sagrado e suas histórias em culturas diferentes, o interdiscurso se evidencia, com a união de discursos religiosos diversos:

— O Santo Graal.

O professor abriu o livro e leu pausadamente.

"As tradições mais antigas referem-se a um vaso ou taça que teria sido talhado pelos anjos numa pedra caída do céu, em um tempo imemorial. Seria a *lapis ex coelis*, ou pedra celeste, uma esmeralda caída da fronte de Lúcifer, o portador da Luz, na ocasião da sua queda. Alguns estudiosos associam-na ao terceiro olho de Shiva que na tradição hindu é o símbolo da visão espiritual. Outros a identificam, ainda, como o conhecimento trazido à Terra por seres divinos, descendentes dos anjos, que habitaram uma terra santa em algum ponto do Norte longínquo centro hiperbóreo de Thule ou Avalon. Outras lendas, no Oriente e no Ocidente, referem-se a esses heróis divinos, que teriam desaparecido com sua civilização, sem deixar vestígios. De alguma forma, e por caminhos obscuros, o símbolo dessa civilização teria chegado até nós materializado num objeto sagrado: um recipiente - o mesmo que acolheu o vinho da Santa Ceia e o sangue de Cristo. A posse do Graal representa, portanto, o resgate desse conhecimento sagrado e dessa tradição primordial que permanece oculta." (RIBEIRO. 2004, p. 66, 67)

A narrativa também faz referência aos templários, aos Chumashs (uma etnia indígena), aos frades franciscanos, aos índios guaranis e a Abraxas, um deus-demônio gnóstico, venerado por uma comunidade de

Linguagem, Cultura e Ensino

cristãos dissidentes, e em cujo templo o Santo Graal teria sido guardado, no cânion.

A menção à diversas crenças e culturas, retomados agora de outros contextos, contribuiu para fortalecer a autoridade do discurso acerca do mito do Santo Graal como discurso religioso, por ele ter se tornado um ponto comum entre tradições tão divergentes, assumindo um caráter “universal”. Por esse motivo, a presença do mito do Graal no romance faz a jornada do personagem ser uma representação de outros discursos da experiência religiosa em termos abrangentes, por não se limitar a uma tradição religiosa única. De fato, a busca religiosa pelo sagrado em qualquer época ou cultura se concentra no mito do Santo Graal. No discurso narrativo de *Abismo*, a procura pelo sagrado, no mundo contemporâneo, se dá também através da busca pelo “reencantamento”, ou seja, quando o ser humano consegue recuperar a espiritualidade diante de um contexto de ceticismo e superficialidade. Esta marca ideológica exerce uma função central na narrativa presente nos enunciados do personagem-narrador que será explorada de maneira mais específica no item 5.4.

Em relação às marcas intertextuais no romance, podemos citar o momento em que, antes de encontrar o Castelo no cânion (no qual o jornalista deveria realizar um ritual para compreender o mistério do Graal), o personagem-narrador enuncia uma frase em latim - *Veni spiritus sanctificator*. O fato de as palavras serem em latim e não em português (língua do personagem-narrador) aponta para o valor simbólico de uma língua tradicionalmente litúrgica e, por isso, sagrada. O Padre João Batista Reus, em sua obra *Curso de Liturgia* (1944), apresenta a mesma frase em latim como uma invocação frequente na elevação do cálice durante o momento ofertório da missa. Logo, a frase é tanto um interdiscurso, por retomar o discurso litúrgico-católico, quanto um intertexto, por se tratar de um texto específico, retirado do contexto cerimonial da Santa Missa.

Outro intertexto destacado por nós é o *Hino a Áton*. Depois de encontrar o templo em ruínas, no momento do ritual, o personagem-narrador entoia um hino antigo. Aqui, outra marca do discurso religioso é identificada, pois os versos de hinos tradicionais, assim como as rezas, podem ser caracterizados como a linguagem cristalizada. A linguagem cristalizada, tendo sua forma e conteúdo fixos, é capaz de atravessar gerações preservando seu sentido. Isso é fundamental para a religião, na sua tentativa de se manter

estável e permanente. No hino entoado, o personagem cita Áton, um deus egípcio, e Akhenaton, o faraó, seu filho. De acordo com Silva (2006), Akhenaton teria sido o primeiro faraó monoteísta, que fez com que seu povo adorasse apenas a Áton, o Deus Sol.

O personagem, ao fim do ritual, recebe (ou percebe) a sua autonomia de interpretação sobre suas próprias experiências e sobre sua jornada. Esse era o aprendizado que o herói levaria consigo no seu retorno. No romance *Abismo*, a multiplicidade de interferências externas que constroem o mistério do Graal pode ser comparada à construção da personalidade do personagem que, ao fim do rito, vê as colunas do templo se transformarem em personagens reais e imaginários, que participam de seu conhecimento e experiência no mundo, citando uma série de figuras históricas, cotidianas e fictícias. A descoberta final do protagonista tem relação com a religiosidade na pós-modernidade, que será discutida na última seção das análises. Antes disso, trataremos dos significados do “abismo” em *Abismo*.

5.3 O abismo: linguagem simbólica do discurso religioso

Uma das marcas do discurso religioso elencadas por Orlandi (1996) é o uso de metáforas, como parte da linguagem simbólica da religião. Essa linguagem é caracterizada pela *obscuridade*, que permite diferentes interpretações. O sentido está sempre em aberto, por não ser possível limitar a palavra divina à objetividade de conceitos fechados. Essa particularidade da linguagem religiosa também é estudada por Croatto (2001), que diferencia a metáfora do símbolo, explicando que a primeira é uma comparação, enquanto o segundo é uma trans-significação:

Se digo que Deus "é (como) o Sol", estou fazendo uma comparação na qual os dois termos são conhecidos. Mas se falo de Deus diretamente como o Sol, então o Sol serve-me de "transparência" dos valores vividos da verdade, justiça, iluminação metafísica ou transcendente, que experimento em relação com tal divindade. (CROATTO, 2001, p. 93)

Sendo *Abismo* o título da obra, a metáfora ou símbolo do abismo tem um papel central no discurso religioso presente no romance, pois os “símbolos sagrados”, de acordo com Eliade (1992), têm início na sua

Linguagem, Cultura e Ensino

abordagem do fenômeno religioso através de uma oposição elementar entre *o sagrado* e *o profano*. O mundo natural é a realidade profana, enquanto aquilo que o transcende é o sagrado. Contudo, a manifestação do sagrado (hierofania) ao homem se dá por meio de elementos do mundo natural, seja uma pedra, um monte, um templo, ou ainda, uma pessoa, no caso de Jesus Cristo, para os cristãos. As manifestações do sagrado cumprem a função de dar sentido à realidade natural e estabelecer a ordem, o que leva à uma segunda oposição entre *o cosmos* e *o caos*. O mundo profano, sem a interferência do sagrado, é entendido como desordenado e sem significado, sem causa e sem propósito. É o sobrenatural que cria o mundo, que assume um Centro e organiza todo o espaço à sua volta.

O discurso do Santo Graal é o principal elemento de hierofania no romance. Nessa trajetória, o cenário do abismo tem um papel fundamental. É porque, nele, se fundamenta toda uma peregrinação natural e sobrenatural em busca do Santo Graal, mesmo que o personagem ou o leitor de que dele se identifica tenha que descer ao abismo mais profundo de si mesmo. Segundo Eliade (1992), a natureza é sacralizada na experiência religiosa, em diversos elementos que parecem transparecer atributos do sagrado. O Céu é símbolo de infinitude e transcendência; a pedra, de estabilidade, irredutibilidade e existência absoluta; as fases da Lua, de nascimento, morte e ressurreição etc. O abismo em *Abismo* é símbolo do Mistério, do oculto, do desconhecido. O jornalista-narrador literalmente descia num abismo, afinal, o cenário da jornada é o cânion do Itaimbezinho. Contudo, o valor metafórico ou simbólico do abismo pode ser exemplificado nos seguintes trechos:

“Se um homem resolve lançar-se no abismo, o que importa verdadeiramente é sua decisão e não o tamanho do abismo” (RIBEIRO, 2004, p. 41)

“Tal como Teseu, que entrou no covil do monstro e o matou, encontrando depois o caminho de volta, também eu precisava entrar nas profundezas do mistério que agora me desafiava e encontrar o caminho para uma saída” (RIBEIRO, 2004, p. 60).

A jornada do personagem em *Abismo* é, portanto, uma metáfora que remete à experiência religiosa do ser humano em busca do Mistério, que causa, ao mesmo tempo, fascínio e terror, retomando as considerações de Otto (2007) sobre o sagrado. A abordagem de Eliade é precedida pela de Otto (2007), que havia proposto, primeiramente, uma revisão do uso do termo

sagrado, ou *heilig*, que passou a significar santidade/bondade, mas que originalmente deve ser compreendido como aquilo que está além do natural. O enfoque de Otto, no entanto, era aquilo que o fenômeno religioso comporta de *irracional*, isto é, o caráter do sagrado - ou numinoso⁴⁶, como prefere chamar - de transcender a razão e racionalização humana. O irracional, nessa perspectiva, não diz respeito ao que está abaixo da capacidade de raciocínio, como os instintos naturais, mas, pelo contrário, ao que está acima da razão humana. Essas considerações dentro das Ciências da Religião reforçam o que foi dito nos estudos do DR como um discurso autoritário e sobre o desnivelamento hierárquico que o caracteriza (ORLANDI, 1996).

Dos atributos irracionais do sagrado elencados por Otto (2007) são evidentes, na obra analisada, os aspectos *tremendum* — que inspira temor; *mysterium* — que se revela como “o totalmente outro”, sempre oculto, impossível de ser plenamente apreendido pela mente humana; e *fascinans* — que atrai o homem e lhe inspira devoção. O trecho a seguir demonstra esses atributos de forma bastante clara na voz do locutor (narrador-personagem), evidenciando o discurso religioso

Existem *símbolos* que mesmo aos mais entrincheirados racionalistas suscitam temores inexplicáveis. Eles nos fazem pensar sobre que estranha associação pode haver entre uma imagem exterior e os nossos medos mais profundos. E quando ela, em vez de repelir, *nos atrai e prende*, com laços invisíveis de *fascínio e espanto*, então nos vemos desconcertados diante do *mistério*. E mais assustados ficamos quando percebemos que sua imagem não está diante dos nossos olhos, e sim por trás deles, em algum ponto de nós mesmos. (RIBEIRO, 2004, p. 30, grifos nossos)

Os atributos irracionais do sagrado afirmam, portanto, sua superioridade ao homem, que, incapaz de apreender totalmente pela razão o numinoso, tem como única alternativa a aceitação de sua limitação e o assujeitamento (ORLANDI, 1996), pelo sentimento de criatura (OTTO, 2007). Essa noção da autoridade do sagrado é fundamental para os estudos sobre os efeitos sociais da religião, que incluem, sobremaneira, o funcionamento do discurso religioso.

⁴⁶ Otto (2007) utiliza o termo *numinoso*, com origem no latim *numem*, para se referir ao aspecto do *sagrado* como uma experiência não racional, não sensorial e exterior ao homem, para distinguir este conceito do uso recorrente do termo *sagrado* com o significado limitado de “perfeição moral”.

Linguagem, Cultura e Ensino

Nos pensamentos do personagem do jornalista sobre sua nova jornada, o sentimento de fascínio e curiosidade é contraposto não somente pelo medo, mas também, por vezes, por uma descrença insistente que o impele à descoberta do mistério. O excerto a seguir apresenta esse sentimento paradoxo, maniqueísta:

"O que me incomoda", pensei, no silêncio da minha obscuridade, "é esta solidão que me assola, e essa incerteza... essa vontade de ficar e de partir; esse misto de fascínio, curiosidade e descrença; esse mar e esse útero, tão diversos, que me chamam. A ação e a imobilidade; a palavra e o silêncio; a vida e a morte..." (RIBEIRO, 2004, p. 69)

As metáforas se uniram a outra figura de linguagem que caracteriza o discurso religioso: a antítese. Orlandi (1996) explica que, para o funcionamento do DR, assume-se a noção de que existem dois pólos: o espiritual e o terreno, sendo o primeiro superior ao segundo. O uso das antíteses evidencia a divisão das duas dimensões, relacionando, geralmente, a espiritual como positiva e a terrena, carnal, profana, como negativa. Faz parte da autoridade do DR a superioridade e positividade relacionada ao plano espiritual. No texto acima, a coragem e a decisão de encarar a jornada, que é física, mas acima disso, simbólica e religiosa, está ligada aos itens lexicais *partir, fascínio, curiosidade, mar, ação, palavra, vida* (como símbolo de expansão). Do lado oposto, a negação do mito e racionalização humana está ligada aos itens lexicais *ficar, descrença, útero, imobilidade, silêncio e morte* (como símbolo de introspecção).

No decorrer do enredo, é constante a luta paradoxal e interna do jornalista entre emoção e razão, ficção e realidade, misticismo e ceticismo, marcados pela sua submissão ao mistério, ou seja, a algo místico, sobrenatural que ele a todo o tempo tenta desvendar.

5.4 O discurso religioso pós-moderno e o eu como elemento sagrado

A busca pelo Graal está relacionada à procura pela verdade, por algo que é transcendente e permanente, e esse desejo marca o tom discursivo religioso da obra ainda antes de a jornada em busca do Graal começar, quando o personagem apresenta sua inquietação diante das diversas ideologias e pensamentos transitórios, identificados no trecho a seguir:

A história da humanidade, e de cada homem individualmente, está repleta desses detalhes, referidos levemente entre uma e outra análise pretensamente profunda. São fatos menosprezados ou simplesmente ignorados, por vezes tomados como meros acidentes ou coincidências, mas que, se prestarmos atenção deles poderemos ver, digamos assim, nas entrelinhas, ante cimentos significativos, e por vezes decisivos, justamente onde as pessoas, em geral, acreditam não existir nada de interessante. A história, para essas pessoas, já não é uma dança cósmica plena de significados, e sim uma expressão miúda das idéias preconcebidas daqueles que as escrevem e dos que as lêem. Na realidade, são menos objetivas, no sentido de uma revelação da realidade humana, do que os mitos da antiguidade. E infinitamente mais pobres. Preconceitos soterrando preconceitos, ideologias sepultando ideologias... e a verdade, onde está? (RIBEIRO, 2004, p. 20)

Segundo Bauman (1998), a incerteza e a subjetividade são características da experiência pós-moderna, em contraste com as aparentes certezas do mundo pré-moderno e com a criticidade e objetivismo da modernidade. Essa agonia e desejo do jornalista pelo reencantamento da realidade humana é contraposta pelos seus medos e sua tendência à incredulidade que é, na verdade, uma tentativa de equilíbrio. Essa tentativa de equilíbrio resulta em algumas oscilações entre crença e descrença na própria jornada. Por isso, o personagem enfrenta uma constante incerteza e uma individualidade que marcam a sua aventura, impossibilitando traçar uma linha divisória entre o real e o imaginário/ficcional. Essa é uma característica do fator psicológico do personagem, que se esforça para manter a razão, desde que teve contato com seus mentores, o Professor Ricardo e Helena:

Profundamente absorto nos meus devaneios [...] pensando na possibilidade de ir mesmo até o fundo do cânion e esclarecer de uma vez por todas as elucubrações do estranho professor e sua filha sobre aquela história do Santo Graal. Talvez assim, pensei, poderia encontrar o significado de sonho que se repetia e das estranhas ocorrências que só podiam ser fruto da minha imaginação exacerbada. [...] Os elementos, que naquele mesmo instante pareciam estar ali me observando, nada mais eram do que projeções da minha fantasia que, por um processo alheio à minha vontade, ameaçavam ganhar autonomia tornando-se uma realidade indesejável. Então pensei uma frase, que logo depois disse em voz alta, desejando com todas as minhas forças acreditar no que dizia.

— **Os duendes sou eu!**

Ouvi então, com horror, uma voz que se levantava às minhas costas e num eco repetia: "**Os duendes sou eu! Os duendes sou eu!**" (RIBEIRO, 2004, p. 55, grifos nossos)

Linguagem, Cultura e Ensino

A identificação do personagem com a própria jornada e os elementos que participam dela é confirmada quando o desfecho da obra se aproxima. Na realização do ritual do templo, a expressão “sou eu” se repete algumas vezes:

A atmosfera está tensa de solenidade. Reúne-se, na Terra e no Céu, toda uma multidão de espectros, invisíveis, mas quase palpáveis, em sua expectativa.

"Só eu sou todos", penso. E todos os presentes assentem silenciosamente, delegando-me o poder para celebrar o que me cumpre. Toco o leve cálice da flor, com as duas mãos postas, e beijo-a com amor. Sinto seu cheiro penetrar-me as narinas, sua forma e cor entrarem por meus olhos. **A flor sou eu. Eu sou a flor.** (RIBEIRO, 2004, p. 205, grifos nossos)

Segurando firme o cajado, finco-o no chão e levanto-me. Com a luz do sol que retorna, vejo surgir ao longe as ruínas do templo, e entre mim e elas, o homem que me olha. Observo-o surpreso. **O homem sou eu!**

— Você? (RIBEIRO, 2004, p. 207, grifos nossos)

O discurso do encontro consigo mesmo e o encontro com o sagrado se tornam uma só experiência, a experiência individual (ou autoconhecimento), o seu eu-interior, marcado, exclusivamente, pela tendência espiritual pós-moderna que dispensa uma instituição mediadora do sagrado. De fato, o discurso do Santo Graal no romance *Abismo* é recebido como a ideologia do autoconhecimento, ou a capacidade de criação e interpretação da própria aventura ou da própria experiência no mundo. Essa perspectiva do sagrado, voltada para a individualidade e distante das tradições e dogmas antigos, demonstra um ponto de vista pós-moderno da jornada religiosa, a partir de uma nova hermenêutica. Ao mesmo tempo, a pluralidade e mistura de tradições também é parte da religiosidade pós-moderna, que caracteriza o hibridismo cultural, seguindo os estudos de Hall (2006). A não afirmação de uma traição específica e a subjetividade constituem, assim, um fator ideológico essencial ao discurso religioso do romance.

Considerações finais

As análises mostraram que a presença do DR do mito do Santo Graal na obra *Abismo* é ricamente constituída pelas relações dialógicas, intertextuais e interdiscursivas, que fazem referência a diferentes culturas

religiosas. No discurso literário de *Abismo* é possível perceber o dialogismo com o discurso religioso do Santo Graal e com outras produções literárias, porque é próprio do discurso romanesco a projeção de discurso-resposta, presente na própria concepção de objeto do discurso.

O mistério do Graal pode ser interpretado na obra como o conhecimento, e, mais especificamente, o autoconhecimento, dialogando, dessa forma, com a tradição literária das formações ideológicas tradicionais acerca do Santo Graal. Essa concepção apresenta a ideologia do conhecimento, ou seja, que o significado do mito está presente nos enunciados de *Abismo*. Na busca do Santo Graal, há sempre a recorrência a certas ideias ou conhecimentos prévios adquiridos de outras leituras ou da própria aprendizagem do homem acerca do Sagrado. A princípio, ele se apresenta superior ao homem, que, incapaz de objetificar o numinoso, tem como única alternativa a aceitação de sua limitação e o assujeitamento como bem apontou Orlandi (1996) e Otto (2007) em nossas análises. Podemos perceber isso no sentimento de fascínio; às vezes, paradoxo e maniqueísta, contraposto não somente pelo medo, mas também, por vezes, por uma descrença insistente que o impele à descoberta do mistério.

A nosso ver, em *Abismo*, está presente a marca da pós-modernidade na abordagem da experiência religiosa, caracterizada pelo discurso da individualidade e subjetividade e pelo discurso da desconstrução da ideia de uma tradição religiosa pura, ou um caminho único para o sagrado. Além disso, as marcas do DR presentes no romance incluem o uso de antíteses, metáforas, frases em latim e linguagem cristalizada. A imagem do abismo, que, dentro do discurso religioso no romance, é uma metáfora ou símbolo, remete à profundidade do Mistério do sagrado, bem como à profundidade do próprio eu.

Há, também, por trás do discurso do “eu”, uma ideologia individualista da experiência com o sagrado que está dentro de si mesmo, bastante presente no mundo contemporâneo, cujas religiões não saíram ilesas. O homem pós-moderno, seja ele religioso ou a-religioso, assujeitado pelas formações discursivas neo-capitalistas, constitui-se como sujeito que tende a individualizar suas experiências, sejam elas místicas ou ideológicas. A importância dessa obra e do olhar sobre ela, pelo viés do DR, consiste numa possibilidade de compreender a concepção contemporânea de algumas

Linguagem, Cultura e Ensino

questões religiosas, tais como: O que seria o Sagrado? Como seria a experiência com o Sagrado? E o que motiva a necessidade que o sujeito moderno ou pós-moderno tem em procurar o Sagrado e se reconectar com ele?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16 ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 71-210.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de., FIORIN, José Luiz. (orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 1-9.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.

DUSILEK, Sergio Ricardo Gonçalves. Religião e Literatura: Uma leitura a partir de Erich Auerbach. In: *Teoliterária*. v. 7, n. 14, 2017.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KALLARRARI, Celso. *Religião e Literatura: a presença de elementos religiosos em alguns escritores brasileiros contemporâneos*. Projeto de Iniciação à Pesquisa. UNEB, ano de 2020-2021.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo e o romance. In: KRISTEVA, Julia. *Introdução à semântica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 65-95.

LOPES, Edward. Discurso Literário e Dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de., FIORIN, José Luiz. (orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 63-81.

MAGALHÃES, Antonio. *Deus no espelho das palavras*. Teologia e literatura em diálogo. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. O discurso literário contra a literatura. In: MELLO, Renato de. (org.). *Análise do discurso e Literatura*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p 17-29.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso Literário*. Trad. Adail Sobral. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MONGELLI, Lênia Márcia. Apresentação. In: PYLE, Howard. *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DAS NEVES, Joaquim Carreira. Gnosis–Gnosticismo. Uma Introdução. In: *Cadernos do Ceil*, Lisboa, v. 1, p. 109-133, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso*. Princípios & procedimentos. 3ª ed. Campinas: SP, 2001.

OTTO, Rudolf. *O sagrado: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Trad. Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

O SANTO Graal: Em Busca do Tesouro Sagrado. History Channel Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-hX-19G9mRQ>.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). Tradução: Jonas de A. Romulado. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 311-318.

Linguagem, Cultura e Ensino

PEDROSA, Cleide Emilia Faye. Discurso Religioso: funções e especificidade. In: *SOLETRAS*, Ano VII, n° 13. São Gonçalo: UERJ, 2007.

RIBEIRO, Carlos. *Abismo*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

SILVA, Tatiana Rita da. *Do Cânone à Criação*: A Simbologia usada na representação do Faraó Akhenaton. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes de São Paulo – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 130, 2006.

YESHUA, Carlos Souza (org). *Dicionário de Escritores Contemporâneos da Bahia*. Prefácio de Germano Machado. Salvador: CEPA: Círculo de Estudo, Pensamento e Ação, 2015.

DIÁLOGOS COM A OBRA *O FIM DO IMPÉRIO COGNITIVO: A AFIRMAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL*, DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2019)

*Helânia Thomazine Porto*⁴⁷

RESUMO

Este texto tem por objetivo realizar aproximações com as ideias apresentadas no livro *O fim do império cognitivo*: a afirmação de Epistemologias do Sul, de autoria de Boaventura de Sousa Santos, publicado em 2019, pois a obra traz temáticas que são relevantes acerca da insurgência de Epistemologias do Sul, que se deu em resposta às Epistemologias do Norte por sua percepção limitante acerca dos que estão do outro lado da linha abissal, esses considerados como não humanos. Acolhe-se o pensamento de Santos, quanto ao devir “de que a mudança histórica em perspectiva epistemológica provirá de um movimento do Sul para o Norte”, tendo como atores principais os deserdados e os pobres, e não os opulentos e de outras classes obesas; os indivíduos partícipes de novas massas e não os acorrentados aos velhos dogmas; os de pensamentos livres e convergentes, não os apegados ao “discurso único”. Avalia-se que as Epistemologias do Sul podem acontecer em processo lento ou mais rápido, pois são dependentes do grau de consciência e de ativismo social, e ainda estão relacionadas ao próprio futuro da vida no planeta, pois, independentemente da nacionalidade, somos todos habitantes de um mesmo lugar: o planeta Terra e sujeitos a intempéries comuns.

Palavras-chave:

Epistemologias do Sul. O fim do império cognitivo. Boaventura de Sousa Santos.

ABSTRACT

This text aims to approximate the ideas presented in the book *The end of the cognitive empire: the affirmation of Epistemologies of the South*, by Boaventura de Sousa Santos, published in 2019, because work brings themes that are relevant about the insurgency of Southern Epistemologies, which was given in response to Epistemologies of the North due to its limiting perception of those who are on the other side of the abyssal line, those considered as non-humans. Santos' thinking is accepted, regarding the future “that the historical change in epistemological

⁴⁷ Professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no Departamento de Educação - Campus X. Doutora em Ciência da Comunicação: processos midiáticos, pela UNISINOS - RS. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens - GEICEL (CNPq/CAPE/UNEB), do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, midiaticização, mediações e recepção - PROCESSOCOM (CNPq/CAPE/UNISINOS) e da Rede AMLAT (América Latina: Comunicação, cidadania, educação e integração latino-americana). <http://orcid.org/0000-0001-8158-5546> E-mail: hveronez@uneb.br.

Linguagem, Cultura e Ensino

perspective will come from a movement from the South to the North”, having as main actors the disinherited and the poor, and not the opulent and other obese classes; individuals participating in new masses and not chained to the old dogmas; those with free and converging thoughts, not those attached to the “single speech”. It is estimated that Southern Epistemologies can happen in a slower or faster process, as they depend on the degree of awareness and social activism, and are also related to the future of life on the planet, because, regardless of nationality, we are all inhabitants from the same place: planet Earth and subject to common conditions.

Keywords:

Southern Epistemologies. The end of the cognitive empire. Boaventura de Sousa Santos.

1 Introdução

Este texto tem por objetivo realizar aproximações com as ideias apresentadas no livro “O fim do império cognitivo: a afirmação de Epistemologias do Sul”, de autoria de Boaventura de Sousa Santos, publicado em 2019, pela editora Autêntica (MG), pois a obra traz temáticas que nos são caras, especificamente quando apreendemos dessas discursividades reflexões acerca da insurgência de Epistemologias do Sul, justificando que as Epistemologias do Norte não deram conta de entender as profundas transformações, por sua percepção limitante, em “que se divide o mundo entre sociabilidade metropolitana e sociabilidade colonial, sendo esse abismo prevaiente ainda hoje, como fora no tempo do colonialismo histórico, em que os que estão do outro lado da linha abissal não são considerados verdadeiramente ou completamente humanos(p. 412). Partindo dessa análise, Santos aponta uma luz, ainda que trêmula, em um túnel sem luz, as teorias e metodologias produzidas pelo Sul. Para o autor,

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que tem em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. (SANTOS, 2019, p. 8)

Trata-se de uma obra instigante e densa, de 480 páginas, organizada em doze capítulos, agrupados em três partes: em que na primeira, têm as bases das Epistemologias do Sul, na segunda as questões metodológicas que decorrem de pesquisas efetuadas e de experiências compartilhadas em Epistemologias do Sul e na terceira, sobre as possibilidades e desafios pedagógicos colocados pelas Epistemologias do Sul.

Imagem 1: Capa do livro



Fonte: <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/o-fim-do-imperio-cognitivo/1725>

2 Aspectos apreendidos na discursividade de *O Fim do Império Cognitivo*

Na obra é possível identificar na primeira parte explicitações acerca dos conceitos-chaves das Epistemologias do Sul que as diferenciam das epistemologias, identificando-se nessas distinções as exclusões abissais produzidas pelas Epistemologias do Norte, tendo como indagação se há jogos especulares entre as Epistemologias do Sul e as Epistemologias do Norte que devam ser evitados”. Pode-se “construir um terreno comum alargado com base na alteridade, no reconhecimento do ser-outro?” (SANTOS, 2019, p.10),

Linguagem, Cultura e Ensino

em que se aponta como proposição construções teóricas de base em uma sociologia das ausências, sociologia das emergências, das ecologias de saberes, da tradução intercultural e das artesanias das práticas dos constructos que podem apontar para rupturas.

Nesse sentido, Santos desenvolve os conceitos chaves de “Epistemologias do Sul”, delineando-as como um universo teórico, metodológico e pedagógico que desafia o domínio do pensamento eurocêntrico. Partindo da concepção de epistemologias como conhecimentos produzidos nas experiências e nas resistências, de forma coletiva, como das lutas sociais, das lutas de povos, grupos e categorias marginalizados, que enfrentam com seus corpos políticos (moribundos, sofredores e jubilosos) os sistemas opressores materializados no capitalismo, no colonialismo, no patriarcado e na produção da ciência excludente. Avalia que as Epistemologias do Sul representam formas de conhecimento que são geralmente, desacreditadas, apagadas e ignoradas pelas culturas dominantes do Norte global. que se estruturam da dicotomia mente e corpo; estas, por sua vez reconhecidas e validadas como ciência.

Tais correntes baseiam-se em duas premissas fundamentais. A primeira é a de que a ciência apoiada na observação sistemática e a na experimentação controlada é uma criação específica da modernidade ocidentalocêntrica, radicalmente distinta de outras ciências com origem noutras regiões e noutras culturas do mundo. A segunda premissa é a de que o conhecimento científico, dado o seu rigor e potencial instrumental, é radicalmente diferente de outras saberes, sejam eles laicos, populares, do senso comum, intuitivos ou religiosos. (SANTOS, 2019, p. 11)

Tem-se por base nessas reflexões a divisão dos direitos humanos por linhas abissais, como por exemplo, a violência contra a mulher, na medida em que suas explicações estão amparadas no simples fato de a mulher ser mulher e, portanto, sua humanidade ser questionada. Conforme pontua Santos (2019), por muito tempo o pensamento crítico ocidental desconsiderou a existência dessa linha divisória, reproduzindo uma crítica social excludente. Entretanto, do outro lado da linha, situam-se aqueles que são reconhecidos como humanos, os europeus e os estadunidenses. Sendo, assim, as Epistemologias do Sul apontadas como o lugar de se pensar as transformações e avanços sociais, essas como alternativas de outras alternativas das produzidas até então pelas críticas eurocêntricas.

Sobre algumas alternativas do Sul apresentadas em objeções as que são normalmente levantadas e defendidas pelas Epistemologias do Norte, o autor seleciona três categorias para análise: os conceitos de ciência, de relativismo e de objetividade; colocadas as suas apreensões por intelectuais europeus como contraditórias às que são defendidas nas Epistemologias do Sul, uma vez que essas últimas partem de experiências profundas dos sentidos corporeificados, no fazer científico; pois considera-se que a justiça global só pode existir através de uma mudança epistemológica que garanta a justiça cognitiva global, aos modos de uma pedagogia profunda dos sentidos, que seja capaz de criar estratégias alternativas de mobilização política e de ativismo, promovidas por grupos sociais oprimidos; permitindo, assim representar o mundo com seus próprios termos, em vistas de sua transformação, e com base em suas aspirações, em um mundo que não oferece “luz no túnel”.

Nesse sentido, defende a descentralização do saber ocidental, em face do desenvolvimento de teorias de alteridade científica pensadas por intelectuais do Sul. Apesar de recorrer da dicotomia norte-sul para apresentar as estratégias do Sul, faz a ressalva de que essas epistemologias não são simetricamente opostas, no sentido de acolhimento de pensamentos de rupturas às estruturas hegemônicas, produzidos no Norte, assim também de ciências que se ergueram no Sul, conforme a linha abissal presente na origem da ciência moderna, em que se dicotomiza emoção e razão. Pois,

tal como no caso das epistemologias do Sul, não existe uma epistemologia do Norte única – existem várias, embora alguns dos seus pressupostos básicos sejam regra geral, os mesmos: prioridade absoluta dada à ciência como conhecimento rigoroso; rigor, entendido como determinação; universalismo, entendido como sendo uma especificidade da modernidade ocidental e referido a qualquer entidade ou condição cuja validade não é dependente de qualquer contexto social, cultural ou político concreto; verdade, entendida como a representação do real; uma distinção entre sujeito e objeto, o que conhece e o que é conhecido; a natureza enquanto *res extensa*; a temporalidade linear; o processo da ciência por via das disciplinas e da especialização: a neutralidade social e política como condição de objetividade. (SANTOS, 2019, p. 11)

O autor, nesse sentido, considera a territorialidade epistêmica do Sul, não no sentido de uma espacialidade unilocalizada, mas no sentido de território no plural, portanto nos “suis” epistemológicos; entretanto, vale

Linguagem, Cultura e Ensino

sinalizar que tanto no Norte quanto no Sul as influências das ciências modernas ainda se fazem presentes no fazer investigativo desses dois grandes territórios. Nossos centros de formação ainda primam por um fazer científico no âmbito das especialidades e de uma objetividade que anula posicionamentos políticos e participações coletivas em construções autorais, como das produções delineadas de lutas, de resistências e das formas diversas produzir e de ressignificar conhecimentos; conforme avalia Santos (2019):

O conhecimento científico desenvolvido no norte global no modo hegemônico de o norte global representar o mundo como seu é, por essa via, transformá-lo de acordo com as suas próprias necessidades e ambições. desse modo, o conhecimento científico, conjugado com o superior poder econômico e militar, atribuiu ao norte global o domínio imperial do mundo na era moderna e até os nossos dias (p. 11).

Nesse sentido Santos esclarece que as epistemologias forjadas no Sul têm por objetivo ultrapassar o dualismo normativo vigente nas epistemes do Norte, o que não significa apagar as diferenças entre norte e sul, e sim, apagar as hierarquias de poder, que se tem assentado um “cosmopolitismo subalterno, da base para o topo.” Assim, em lugar da “universalidade abstrata, deve-se promover a liberdade pela pluriversalidade”, pensada na potencialidade de pluralismos articulados na hibridização cultural, na corporeidade e na corporalidade.

Na segunda parte do livro, a questão da corporeidade e da corporalidade do conhecimento são tratadas de forma mais contundentes, entendendo as Epistemologias do Sul como lugar onde se forja a ciência pela aproximação da mente com corpo, ampliando, a concepção de conhecimento incorporado apresentada por Merleau-Ponty, ao destacar três experiências de corporização do conhecimento presentes nas Epistemologias do Sul: do corpo moribundo, do corpo sofredor e do corpo jubiloso. Partindo dessas categorias, Santos discute sobre “aquecimento da razão”, entendida como o ponto existencial no qual razões e emoções se encontram quando se pretende alimentar a vontade (o desejo) e a capacidade de lutar contra a dominação e a opressão.

Santos acredita que seja esse o caminho para a transformação social, por isso nega a neutralidade científica tão defendida pela ciências ocidentais, sendo, portanto um passo importante para essa mudança epistêmica o reconhecimento dessa linha abissal, retomando de forma mais veemente as

principais questões colocadas, defendendo a necessidade de descolonizar as ciências, pela eleição de metodologias não extrativistas, metodologicamente fundamentadas nas relações sujeito-sujeito (em ruptura ao sujeito-objeto), identificando, assim, alguns marcadores dessa imaginação epistemológica posta em prática, com suas ações investigativas participativas pós-abissal, por meio de uma pedagogia de descolonização da visão/do olfato/ do paladar/ do tato, por uma escuta profunda e sensível, pois conhecer é uma atividade corporea, o que implica atenção aos cinco órgãos dos sentidos já (re)conhecidos, ou quem sabe de um sexto, resultante de diversas combinações dos demais. Sendo a tradução intercultural apresentada como proposição de intercambiar os diferentes meios do conhecer corporificado.

Na terceira parte da obra, Santos concentra-se nas dimensões sensoriais e emocionais das Epistemologias do Sul, considerando que a existências dessas hoje se dão em oposição às do Norte, sendo importantes no presente, para que no futuro essas também deixem de ser necessárias, pelo processo de tradução intercultural. Pois as Epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras, revelando modos de ser diferentes dos povos oprimidos e silenciados; povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer; reflexões que se amparam nas epistemes de Paulo Freire, principalmente na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) e do teórico Patrício Gerreiro Arias (2010), a cosmovisão *Corazonar*.

Nesse sentido, detemo-nos mais um pouco na epistemologia *Corazonar*, proposta por Patrício Guerrero Arias, por essa falar muito do sentimento de indígenas do extremo sul baiano. *Corazonar* é uma antropologia comprometida com a vida, cunhada milenarmente por povos indígenas da América do Sul. E, como é uma sabedoria ancestral tem se constituído como uma resposta política que insurge frente a colonialidade, desprezando a hegemonia do conhecimento pela razão, mostrando que nossa humanidade é constituída da inter-relação entre afetividade e razão.

Corazonar, que quer dizer o coração das sabedorias insurgentes para combater a colonialidade do poder, é traduzida por Boaventura de Sousa Santos como um saber corporeificado em ruptura ao pensamento colonial, uma vez que uma das características da colonialidade do poder e do conhecimento tem sido operar a partir de perspectivas logocêntricas e

Linguagem, Cultura e Ensino

epistemocêntricas, o que lhe permitiu estabelecer a hegemonia. Uma razão que tem implicado na subalternização e marginalização da afetividade, dos sentimentos, com sua transferência para as esferas subterrâneas, ao se perceber a escassa presença de emoções e de ternura no conhecimento, entendida por Santos como outra forma de exercício de poder e de colonialidade do ser, mesmo naquele pensamento que aparece como crítico, que, preso ao epistemocentrismo, continua a recriar formas de colonialidade do conhecimento.

Partindo da episteme *Corazonar*, Santos retoma a *pedagogia da tradução intercultural*, considerando que essa episteme que tem sido estruturada no Sul pode contribuir para produzir e reforçar articulações transnacionais entre lutas e entre movimentos sociais, contribuindo, assim para a globalização contra-hegemônica, considerando que somos devedores dessas teorias radicais - a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire e a Ação-investigação participativa, de Orlando Fals Borba, pois ambas tratam da pesquisa participante como compromisso-ação ou como práxis centrada em um fazer político contra-hegemônico, concepções calcadas na valorização da cultura popular.

Dessa dialética, propõe que nessas sabedorias insurgentes há possibilidade de construção, não só de um horizonte epistêmico diferente, mas, sobretudo, de um horizonte diferente de civilização e de existência apresentadas, logo não se precisa de tanta epistemologia para se materializar, mas sim, de sabedorias que nos aproximam, o que requer a incorporação do saber e do ser, cujo potencial epistêmico, ético, estético, político e referencial de sentido permitem tecer as vidas.

Dentre tantas reflexões, o autor trata dos desafios e das ações rumo à descolonização da universidade ocidental e ocidentalizada, dando ênfase a educação popular, revelando alguns caminhos, através dos quais as universidades poderão florescer enquanto pluriversidade e subversidade. Pois, é tempo de a academia começar a dialogar com os que estão subjugados a linha abissal, quem sabe a partir do *Corazonar*, de Arias, da Pedagogia do Oprimido, de Freire e da Ação investigação, de Borga; essas como respostas insurgentes à colonialidade do poder. Por uma ecologia de saberes e a consequente tradução intercultural, em que o sentimento não exclui o pensar, mas, ao contrário, o incorpora e possibilita outra forma de saber, nomear e

fazer; ou seja, outro horizonte de existência, como mostra a sabedoria do Amauta Kichwa, em Corazonar.

Assim, trazendo essas provocações para a nossa existencialidade, as considerações finais estão atravessadas por algumas apreciações, situadas na perspectiva de professoras-pesquisadoras de universidades públicas formadoras de educadores.

3 Nossas Apreciações

Pensar nas epistemologias do Sul, é um reportar-se a diferentes contextos, teimosias, desobediências e insistências. Socializar os saberes construídos nesses universos não nos parece ser tão simples, ainda que se estruture pela interdisciplinaridade e multiculturalidade, por uma ecologia de saberes e [consequentemente] pela tradução intercultural, como forma de ruptura com o pensamento colonizador, já que as marcas da colonialidade estão presentes em nós. E, quando se tensiona essa descolonialidade do pensamento, levando em consideração linhas abissais como gênero, raça e classe social, transposição das barreiras do império cognitivo e econômico são muito mais difíceis, principalmente para os que estão em situações de extrema pobreza e vulnerabilidades.

As Epistemologias do Sul, ainda em construção, por uma maioria de intelectuais brancos, não possibilitaram descolonialidades, com potencialidades de subversão ao modelo positivista hegemônico, que separa o sujeito da objetividade científica do mundo mítico, da vida, das culturas (MORIN, 1986, KAMBEBA, 2020; KRENAK, 2020).

Nesse sentido trazemos para pensarmos também as Epistemologias do Sul a filosofia *Teko Porã*, pois trata-se de uma cosmovisão Guarani que está na nossa alma original, que significa viver em aprendizado e convivência com a natureza. Pois, o conhecimento nasce também da profunda conexão e interdependência com o ambiente, com a vida em pequena escala, sustentável e equilibrada, nas relações de produção autônomas e autossuficientes. Ele também se expressa na articulação política da vida, através de práticas coletivas e horizontais, como nas assembleias locais, nos espaços comuns de socialização, como nos parques, jardins e hortas urbanas, pontos de cultura, cooperativas de produção e consumo, e nas diversas formas do viver coletivo.

Linguagem, Cultura e Ensino

Esse saber também guarda correspondência com o histórico desejo de emancipação e unidade dos povos latino-americanos, expressado na utopia da Pátria Grande (Abya-Yala). Somente podemos defender uma epistemologia do Sul quando essa se estruturar em oposição ao “Viver Melhor” do capitalismo, que explora o máximo os recursos disponíveis até exaurir as fontes básicas da vida; só assumindo essa cosmovisão Teko Porã, que é VIVER BEM, que se contrapõe à iniquidade própria do capitalismo, em que poucos vivem bem em detrimento da grande maioria que está sujeito as diversas formas de exclusão.

O produtivismo e o consumismo desenfreados e fúteis têm se mantido devido à exploração predatória dos recursos naturais e só tem servido para manter à ganância de alguns. É no enfrentamento desse sistema perverso que se encontra a luz para iluminar as Epistemologias do Sul, pois enquanto o capitalismo, que transforma tudo em coisa, até nossos corpos e desejos mais profundos, não há como corporificar outras epistemes. Nesse sentido, há de se romper como o modelo individualista inerente na produção técnico-científica, no egoísmo e no imediatismo; irromper com a monetização da vida em todos os seus campos e com a sua desumanização, para nós, corpos moribundos-sofredores-jubilosos talvez sejam esses as epistemes mais revolucionárias.

Nesse conjunto de ações, assumir as pautas dos grupos subjugados, sendo as epistemologias transversalizadas pelas questões de identitárias, assumindo, assim, junto a cosmovisão indígena *Teko Porã*, o *Ubuntu*, de origem africana, presente em várias manifestações da cultura popular brasileira: na roda de samba, na roda de capoeira, no jongo, nas cirandas, que coloca a emancipação humana e a cidadania em novos patamares, conforme pensaram Desmond Tutu e Nelson Mandela. Esses ao valorizarem e ressignificarem essa ética para o mundo contemporâneo, apresentam o Ubuntu como uma cultura milenar de justiça social e um compromisso político coletivo para a construção de pensamentos que rompam com a lógica ocidental, de sujeito autocentrado e de individualismo exacerbado.

Concordamos com Boaventura de Sousa Santos (2019) quanto as Epistemologias do Sul buscarem descolonizar as mentes e os corpos, assumindo o *Corazonar*, a Pedagogia do Oprimido e a Ação investigação, dentre outras éticas, como teorias e metodologias de seus saberes e fazeres. Nesse sentido, cremos que o Sul não busque em suas epistemologias o poder

pelo poder, e nem pretende se alienar na disputa pela hegemonia científica, uma vez que não se almeja repetir os modelos organizativos do passado; pois são corpos desejantes de horizontalidades e de interatividades nas instâncias deliberativas, garantindo o efetivo empoderamento social para uma nova forma de fazer política, educação e ciência.

Daí a necessidade de uma ciência/pensamento, como corpo político, sensível, amoroso que transite pela “linguagem comum das ruas”, que se construa a partir das propostas e reivindicações que surgem das mobilizações sociais, ambientais, culturais e políticas, de participação livre e aberta a qualquer cidadão. Entretanto, o reconhecimento dessa pluralidade não implica uma postura conciliatória em relação aos setores que estão comprometidos, de diferentes formas, com a manutenção do sistema de exploração e domínio em vigor, seja pelo controle ideológico, econômico ou político, pois essa dominação sempre fora articulada pela aliança escusa entre grandes corporações econômicas, midiáticas e financeiras e os partidos e governos que lhes são subalternos. Por isso é necessário romper com as falsas polarizações e buscar uma alternativa real e concreta de transformação social.

Acolhemos o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, quanto ao devir “de que a mudança histórica em perspectiva epistemológica provirá de um movimento do Sul para o Norte”, tendo como atores principais os deserdados e os pobres, e não os opulentos e de outras classes obesas; os indivíduos partícipes de novas massas e não o homem acorrentado aos velhos dogmas; os de pensamentos livres e convergentes, não o apegado ao “discurso único”, por uma outra Globalização, conforme nos lembra Milton Santos (2008).

E, essas epistemologias podem acontecer em processo lento ou mais rápido, pois são dependentes do grau de consciência e de ativismo social, e ainda estão relacionadas ao próprio futuro da vida no planeta, pois, independentemente da nacionalidade, somos todos habitantes de um mesmo lugar: o planeta Terra e sujeitos a intempéries comuns, conforme alerta Ailton Krenak (2021)

Nossos corpos ainda que jubilosos são sabedores de que não se rompe com os preconceitos étnico-raciais, linguísticos, sociais, de gênero, apenas com desobediência às epistemologias conservadoras, pois a construção desse modo excludente de pensar e de organizar a sociedade está

Linguagem, Cultura e Ensino

intimamente relacionada à economia capitalista, ao sistema patriarcal e aos aparelhos opressores do Estado. Contudo, não se pode deixar de pensar e agir em nosso território de forma revolucionária, ainda que, apoiados/as em convergência de formas de pensar e sentir os saberes, conforme propõe a episteme transmetodológica. Pois, na construção dessa cosmovisão, faz-se urgente que nos (re)conheçamos a partir de nossas tradições, diversidades culturais e identitárias, ainda que seja pela *antropofagia* de outros, diante a nossa incompletude radicalmente positiva, revelando assim, "a indispensabilidade dos outros, ou a *impensabilidade* de um mundo sem Outrem", conforme perspectiva de Viveiros de Castro, (2002), como também nos lembra o incansavelmente Krenak (2021), precisamos ser críticos/as a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania, isto é, "bem viver".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

GERREIRO, Patrício Arias. *Corazonar: Una antropología comprometida con la vida, miradas otras desde Abya-Yala para decolonización del poder, del saber e del ser*. Quito, Equador Ediciones Abya-Yala, 2010.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *O lugar do saber*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo; Companhia das Letras, 2020.

MORIN, Edgar. *O método*. Vol 3. *O conhecimento do Conhecimento*. Lisboa: Europa-América, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação de epistemologias do Sul*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Milton. *O espaço dividido*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

