

ABORDAGENS SOCIOEDUCATIVAS E DISCURSIVAS NAS PESQUISAS EM LINGUAGENS



**JOSÉ DOMINGOS
LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES**
ORGANIZADORES

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues

Organizadores

ABORDAGENS SOCIOEDUCATIVAS E DISCURSIVAS NAS PESQUISAS EM LINGUAGENS



TEOSSENO



Campina Grande, 2023



Universidade Estadual da Paraíba
Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*
Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba
Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)
Alberto Soares de Melo (UEPB)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Expediente EDUEPB***Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Técnica

Carlos Alberto de Araújo Nacre
Thaise Cabral Arruda
Walter Vasconcelos

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

A154

Abordagens socioeducativas e discursivas nas pesquisas em linguagens /
Organização de José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues. – João Pessoa: Marca
de Fantasia, Campina Grande/PB: Eduepb, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7999-106-6

1. Linguagem e línguas. 2. Análise do discurso. 3. Educação. I. Domingos, José
(Organização). II. Rodrigues, Linduarte Pereira (Organização). III. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático

I. Linguagem e línguas: Análise do discurso

Copyright © EDUEPB

*A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.*

Selo Teosseno

Editores

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho científico

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN	Francisco Vieira da Silva – UFERSA
Audria A. Leal – Univ. Nova de Lisboa	Gesiel Prado Santos – FHO
Aurea Suely Zavam – UFC	Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI
Camilo Rosa Silva – UFPB	Maria das Dores Nogueira Mendes - UFC
Edileide de Souza Godoi – UPE	Nilton Milanez – UEFS
Francisco Paulo da Silva – UERN	Valéria Severina Gomes – UFRPE

O selo Teosseno reúne pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Teosseno-CNPq da Universidade Estadual da Paraíba, bem como estudos de outros centros acadêmicos do Brasil e de outros países. Divulga estudos descritivos, analíticos e aplicados que vislumbram promover reflexões teóricas e práticas sobre o estudo do texto e seu impacto enquanto uso nas práticas institucionalizadas dos sujeitos na cultura e na história.

Desse modo, o selo se inscreve, enquanto investimento científico, a partir da publicação de estudos do texto e do discurso, preocupando-se pelos diferentes acontecimentos sócio-históricos e culturais materializados, tematicamente, nos gêneros textuais e que possibilitam pensar também no desenvolvimento de metodologias para o ensino da linguagem.



Este livro é uma produção do grupo de pesquisa
TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e
significações da UEPB/CNPq

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610, sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores ou detentores de direitos autorais.

ABORDAGENS SOCIOEDUCATIVAS E DISCURSIVAS NAS PESQUISAS EM LINGUAGENS

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

Parahyba: Marca de Fantasia/eduepb, 2023, 222p.



Coedição
MARCA DE FANTASIA
Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A
João Pessoa, PB. Brasil. 58046-033
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia, CNPJ 09193756/0001-79 e um projeto de extensão do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/designer: Henrique Magalhães
Revisão: José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Imagem da capa: <https://www.canva.com>

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

O selo Teosseno segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CBL

Sumário

Apresentação	9
1. A poesia e a linguagem das flores nos manuais de cartas de amor publicados em Portugal (1842-1937) Véronique Le Dü da Silva-Semik	15
2. Possibilidades pedagógicas para a realização da educação sexual na escola: uma abordagem sociocultural sobre o corpo sexuado a partir da experiência literária Tayse de Souto Silva Kalina Naro Guimarães	37
3. Representação do gênero feminino no funk: um estudo antropológico discursivo Edileide Godoi Patrícia Formiga Maciel Alves	70
4. Leitura e produção textual de gêneros quadrinizados Maria Sandra Pereira Linduarte Pereira Rodrigues	100
5. O caráter educativo da práxis como categoria central da formação humana Antônio Marques de Oliveira Clarice Zientarski	129



6. O enunciado concreto em capas de revistas: relações dialógicas e valorativas Manassés Morais Xavier Raniere Marques de Melo	144
7. Uma doença da alma: a depressão no discurso religioso neopentecostal em vídeos do <i>Youtube</i> Mítria Lourrane Jácome Pessoa Francisco Vieira da Silva	160
8. Variação linguística e preconceito linguístico: uma análise das percepções de moradores da comunidade conjunto Cehap, Aroeiras-PB Letícia Ithorani Alve Dias José Domingos	186
Sobre os organizadores, autoras e autores	217

Apresentação

O modo como articulamos hoje as diferentes formas de pensar a linguagem na ciência contemporânea nos permite lançar um olhar reflexivo para um fenômeno que se impõe cada dia mais relevante para a vida humana na medida em que atualiza as práticas sociais dos sujeitos através de textos/discursos que compõem um fio fortemente tecido pela malha da experiência sócio-histórica e cultural de tradições literárias e da produção do conhecimento acadêmico. Diante disso, reunimos neste sexto livro do grupo de pesquisa TEOSSENO-CNPq-UEPB oito estudos que se impõem relevantes pelo fato de investigarem a linguagem nos campos socioeducacionais e discursivos. São textos que materializam os resultados de pesquisas exploratórias e/ou aplicadas desenvolvidas em diferentes Instituições de Ensino Superior, nacionais e internacionais, que se voltaram ao entendimento do fenômeno da linguagem, seu funcionamento, finalidades e o ensino.

O primeiro capítulo, intitulado **A poesia e a linguagem das flores nos manuais de cartas de amor publicados em Portugal (1842-1937)** traz os resultados de um estudo realizado a partir de trinta e quatro cartas que se encontram na Biblioteca Nacional de Lisboa publicadas entre 1842 e 1937. Um conjunto de epístolas escritas em prosa ou em verso, entre outros textos que têm como principal função “orientar os jovens, os cavalheiros, as damas etc. a partir de modelos que expressam o sentimento amoroso”. Para a autora da pesquisa, neste amplo e variado conjunto discursivo também estão selados os ritos e os comportamentos sociais que norma-

tizam a comunicação, fortificando a aprendizagem dos protocolos discursivos que regem as relações entre os indivíduos nos moldes da etiqueta burguesa. Nesta perspectiva, o estudo se volta, num primeiro momento, à presença do verso como louvação (os acrósticos nominativos ou os Abc poéticos – poema composto segundo a ordem do alfabeto – e as quadras para se bordar nos lenços destinados aos futuros noivos); e, num segundo momento, discorre sobre a linguagem das flores, linguagem figurada em que as listas exaustivas eram utilizadas para se comunicar secretamente pelo procedimento metonímico/metafórico das associações.

O capítulo seguinte, **Possibilidades pedagógicas para a realização da Educação Sexual na escola: uma abordagem sociocultural sobre o corpo sexuado a partir da experiência literária** discute, à luz da abordagem sociocultural, a educação sexual promovida numa turma do Ensino Médio de uma escola pública da Paraíba, a partir de experiências com a leitura literária. Trata-se de um relato reflexivo sobre o trabalho desenvolvido, fundamentado nos estudos que tomam o corpo sexuado para além da sua dimensão biológica, com fins ao debate acerca da multiplicidade de identidades sexuais e de gênero. O estudo elabora um caminho de ensino para a abordagem do gênero e da sexualidade através de um percurso metodológico transdisciplinar, baseado na apropriação de textos literários e de outros produtos culturais. Os resultados da pesquisa-ação apontaram uma experiência pedagógica significativa, quando as ações didáticas partem das necessidades e situações concretas vividas pelos estudantes, bem como quando os textos literários são lidos de modo estético-político no contexto escolar.

Em seguida, o capítulo **Representação do gênero feminino no funk: um estudo antropológico discursivo** propõe uma discussão sobre o gênero feminino, levando em conta a sexualização dentro das canções do funk e a relação de sentido que se tem entre

as mulheres e as comidas. Para atender o objetivo, as pesquisadoras embasam-se nos pressupostos bibliográficos/teóricos de Da Matta (2004), Beauvoir (1980) e nos estudos discursivos foucaultianos, empreendendo uma análise arqueogenealógica de algumas músicas de funk que circulam em mídias como *Youtube* e nas plataformas de *streaming*. Os resultados demonstram o uso insistente de erotismo e objetivação das mulheres funcionando como estratégias discursivas desse estilo musical. São práticas produzidas numa trama que se constitui na dispersão histórica de uma época, a partir de um jogo de saberes e poderes que se enreda a um conjunto de outros discursos, outros enunciados presentes em outras práticas discursivas, inclusive naquelas que silenciam as resistências femininas.

Prosseguindo, o capítulo **Leitura e produção textual de gêneros quadrinizados** apresenta uma reflexão sobre o trabalho de leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, evidenciando estratégias de leitura e produção de texto multimodal no que se refere à abordagem dos gêneros quadrinizados. A pesquisa, de natureza qualitativa, de fonte bibliográfica e documental, revela que a utilização dos gêneros multimodais quadrinizados, numa perspectiva pautada na exploração dos recursos disponíveis nas implicaturas textuais, favorece o trabalho de leitura e produção textual na Educação Básica. Também aponta que temas do cotidiano dos alunos e a ativação dos seus conhecimentos prévios, favorecem, significativamente, o processo de ensino-aprendizagem da linguagem.

Ainda abordando as práticas educativas, o capítulo intitulado **O caráter educativo da práxis como categoria central da formação humana** desenvolve uma análise onto-histórica sobre a relação das categorias trabalho, práxis e educação no processo de formação humana, buscando destacar o papel central da práxis nos processos educativos. O fundamento teórico metodológico adotado

ancora-se na abordagem do materialismo dialético da teoria social marxiana. O trabalho é fruto de leituras e reflexões realizadas pelos pesquisadores no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O estudo revela que a categoria da práxis perpassa, desde os primórdios, todo o processo de formação do ser humano como ser social e, dessa forma, assume um papel central como categoria analítica da teoria marxiana.

Na sequência, em **O enunciado concreto em capas de revistas: relações dialógicas e valorativas**, os autores apresentam uma proposta de leitura da linguagem verbo-visual do gênero discursivo capa de revista, à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), a partir das incursões teóricas de Bakhtin e de seu Círculo. Para isso, tomam como objeto de análise duas capas de revista – *Veja* e *Istoé* – que trataram dos atos terroristas, ocorridos em Brasília, na sede dos Três Poderes da República, em 08 de janeiro de 2023. Objetivando situar os atos terroristas, em 8 de janeiro de 2023, a partir dos indícios semióticos, discursivos e valorativos inscritos nas materialidades escolhidas, e analisar os enunciados das matérias das capas das revistas a partir de algumas concepções teóricas da Análise Dialógica do Discurso. O trabalho destaca que as capas de revistas analisadas se tornam enunciados concretos já que situam, histórica e concretamente, o evento retratado. Ademais, tais enunciados convocam sentidos que possibilitam a compreensão dialógica dos posicionamentos ideológicos dos veículos de comunicação.

O próximo capítulo, **Uma doença da alma: a depressão no discurso religioso neopentecostal em vídeos do YouTube**, analisa a discursividade em torno do fenômeno da depressão a partir do discurso religioso neopentecostal, por meio do estudo de vídeos no *Youtube*. Especificamente, busca identificar as condições de emergência dos discursos sobre a depressão no domínio da religião protestante neopentecostal e descrever o funcionamen-

to de discursos sobre a depressão em vídeos coletados nos canais oficiais da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) e do canal do Bispo Edir Macedo no *Youtube*. A análise, descritivo-interpretativa de abordagem qualitativa, possibilitou observar que a depressão é vista como uma doença da alma e espiritual pela Igreja Universal, sendo que a cura só é possível através da palavra de Deus ou de uma fé inteligente e rituais sagrados, tornando-se visíveis as relações do poder pastoral no governo dos sujeitos depressivos.

O capítulo de encerramento do livro, **Variação linguística e preconceito linguístico: uma análise das percepções de moradores da comunidade conjunto Cehap, Aroeiras-PB**, apresenta um estudo que se debruça sobre as percepções de moradores da comunidade do Conjunto Cehap em Aroeiras-PB acerca do preconceito linguístico que ocorre devido às variações linguísticas presentes naquela região. Para tanto, realizou-se uma pesquisa participante, com a coleta de dados feita por questionários e gravações via celular. Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos, a partir da idade. O estudo mostrou que os moradores mais jovens já ouviram falar da expressão *preconceito linguístico*, enquanto os de mais idade desconhecem o termo. Pelo desconhecimento do fenômeno das variações linguísticas, o modo de falar das pessoas torna-se alvo de preconceitos numa mão dupla: muitos dos entrevistados já sofreram preconceitos pela forma como usam a língua, mas também já foram preconceituosos com outras pessoas pela mesma razão. O estudo atesta o quanto o preconceito linguístico acarreta diversos prejuízos àquelas pessoas que dele são vítimas, que vão desde traumas até a dessocialização.

Em seguida, gostaríamos de convidá-lo a construir seus próprios itinerários de leitura e colaborar com o agir científico mediante vias de diálogos que possibilitem a ampliação das discussões suscitadas pelas temáticas, teorias e objetos de linguagem abordados pela se-

leta de textos que compõe este livro. Nossos votos são de que as leituras realizadas possam contribuir com a função social da pesquisa acadêmica: a produção crítica de conhecimentos sobre a realidade; em particular, sobre os estudos da linguagem concernentes às práticas socioeducativas e discursivas.

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues

A poesia e a linguagem das flores nos manuais de cartas de amor publicados em Portugal (1842-1937)

Véronique Le Dü Da Silva-Semik

A carta surge como um objeto de estudo peculiar pela multiplicidade de usos e de situações em que um autor e um destinatário estabelecem um “diálogo trasladado em papel” (Blas, 2003, p. 27). Objeto físico no qual a comunicação se desenrola num espaço-tempo diferenciado. De fato, a vida da carta começa quando é escrita e termina quando o destinatário a recebe e a lê. Intimamente ligada à intenção do proprietário, o tempo pode estender-se em pequenos ciclos de vida e de morte constituídos pelos envios e pelas respostas. Ademais, a carta leva consigo marcas pessoais e uma série de códigos formais que respondem ao gênero epistolar.

Ao longo dos séculos a carta informa, analisa, polemiza. Quando é pura confissão, transforma-se em exaltação do sagrado ou expressão de um puro desespero. Em Portugal, no século XVI, a descoberta do Novo Mundo e as mudanças políticas e sociais transformaram a prática da escrita epistolar (*ars dictaminis*). A troca espontânea de cartas é necessária. A realidade jesuítica, mostrou claramente a importância da comunicação epistolar para firmar implicação política da Companhia de Jesus que nesta época abria horizontes através dos “soldados de Cristo”. De fato, a troca de cartas ofereceu um rico

conjunto de informações sobre a vivência dos jesuítas que descreviam, relatavam e informavam sobre o desenrolar da missão nas terras longínquas. Ao longo dos séculos cresce o movimento epistolar que tem seu apogeu no século XVIII quando abrange todos os domínios da cultura: a crítica social e a vulgarização filosófica e científica.

Em Portugal, é no século XIX que a epistolografia atinge um momento de maturação e de diversificação que se estenderá ao longo do século XX constituindo, assim, os séculos da comunicação epistolar. Grandes intelectuais portugueses como Camilo Castelo Branco, Teófilo Braga, Alexandre Herculano, Trindade Coelho, António Joaquim de Castro Feijó trocam cartas onde comentam seus trabalhos, suas impressões, suas ideias formando um riquíssimo conjunto epistolar português. Ao lado das cartas íntimas e polêmicas proliferam os manuais de cartas de amor – os *Secretários*, *Conselheiros* e *Mensageiros dos Amantes* – que reúnem e oferecem aos escritores e escritoras apaixonados modelos de cartas onde são mostradas as normas de comportamento adaptadas à “sociabilidade amorosa”. Estes manuais florescem em Portugal, na Espanha e na França, são publicados pelas editoras populares, acessíveis e de fácil manuseio. Cécile Dauphin explica:

Encontram-se por todos os lados, na mala do vendedor ambulante, nas caixas de livros nas docas do Sena, sob a pulha de roupas da passadeira ou sobre a escrivaninha do estudante. É um objeto comum que se mistura aos outros tantos ordinários. Tão banal que passa desapercibido sem entretanto ser insignificante¹ (Dauphin, 2000, p. 8).

Este conjunto de missivas em prosa ou em verso, entre outros textos (poemas, instruções, máximas, divisas, orientação conjugal,

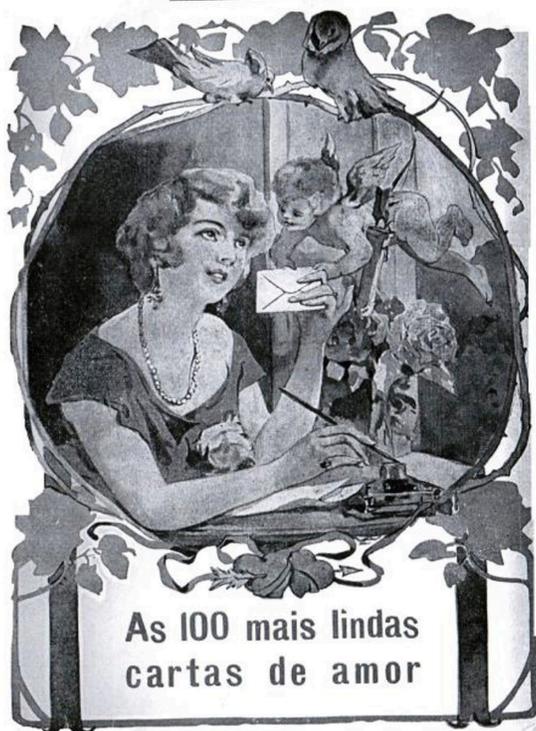
1. On le trouve partout, dans la malle du colporteur, dans les boîtes des quais de la Seine, sous le tas de linge de la repasseuse ou sur le bureau de l'écolier. Un objet commun qui se mêle à d'autres tout aussi ordinaires. Banal au point de passer inaperçu. Il n'en est pas pour autant insignifiant.

filosofia do casamento, linguagens codificadas, linguagem das flores) têm como principal função orientar os jovens, a sociedade elegante, os cavalheiros, as damas, os namorados ou amantes felizes e infelizes ou aqueles feridos pela seta de Cupido em direção ao matrimônio. Além de serem modelos que expressam o sentimento amoroso também é um conjunto heteróclito de modelos destinados aos pais, a outros membros da família. Propõem modelos de cartas de agradecimentos, convites, cartas de desculpas, cartas de pêsames. Neste amplo e variado conjunto discursivo também estão selados os ritos e os comportamentos sociais que normatizam a comunicação fortificando a aprendizagem dos protocolos discursivos que regem as relações entre os indivíduos nos moldes da etiqueta burguesa. Os manuais de cartas de amor têm função didática.

Eram editados e reeditados, corrigidos e impressos pelas editoras portuenses e lisboetas, raramente em bom papel, no formato de folhetos in-12, em formato de livro in-8 e in-12 podiam ter 15 páginas como 227 páginas². Convém ressaltar que o universo editorial dos manuais de cartas de amor no século XIX é principalmente masculino. Algumas raras mulheres, como Regina M. B. Tavares, Maria do Céu e Julieta tiveram um certo sucesso. A obra de Maria do Céu com o título *As 100 mais lindas cartas de amor ou livro dos namorados (Secretário de amor, cartas de amor, entrevistas correspondência secreta, linguagem das flores, etc., etc.)* publicada no Porto pela Livraria Civilização teve dezenove edições entre 1937 e 1989. Foi reeditada, revisada, aumentada e até publicada no Rio de Janeiro, Brasil.

2. Este capítulo tem como origem a pesquisa realizada a partir de trinta e quatro opúsculos que se encontram na Biblioteca Nacional de Lisboa publicados entre 1842 e 1937. O livro escrito por Véronique Le Dü da Silva-Semik *A Etiqueta da Sedução. Os Secretário, Conselheiros e Mensageiros dos Amantes publicados em Portugal (1842-1937) seguido de Novo Secretário da Sedução, Instrução aos amantes*, Mentis Abertas, 2020 apresenta em detalhes a estrutura destes manuais. Disponível em www.mouvances.org ou contatar a autora em mouvances94@gmail.com/veroniquesemik@gmail.com

MARIA DO CÉU



Céu, Maria do, *As 100 mais lindas cartas de amor ou livro dos namorados (secretário completo dos amantes), declarações de amor, cartas de amor, entrevistas correspondência secreta, linguagem das flores, etc., etc., 1937*

Os *Secretários, Conselheiros e Mensageiros dos Amantes* são compilações de modelos de cartas, de máximas, de instruções, de poemas e linguagens secretas. Exibem representações e limites de uma sociedade hierarquizada, cuja especificidade é manifestada através das expressões e dos discursos que regem a conduta amorosa até o casamento. Os amantes devem ter conhecimento *dans les règles de l'art* da conduta amorosa sobretudo quando é a mulher.

Toda a senhora, por mais renitente que seja a namorar, gosta de ser cortejada, muito mais quando o rapaz que a distingue

é fino e elegante. No entanto, deve observar o que a decência recomenda n'estes casos. Se o primeiro encontro se realiza na rua ou em qualquer diversão, e se o rapaz a seguir a distância respeitosa até a casa, deve, parar de olhar para trás, se o sujeito lê não fosse indiferente, procurar um pretexto. Chegando a casa não deve ir logo à janela, para que o rapaz não a julgue perdidamente captiva dos seus encantos. Se o andar for alto e a cena se passar de noite, deve procurar um pretexto para assinalar a sua chegada à janela retirando-se pouco depois. O amar é um livro muito antigo, dividido em diversos capítulos, que todos os homens e senhoras conhecem em demasia (SCA, s.d., p. 8).

Eles são os bons conselheiros, os guias, os amigos fiéis que mostram o caminho certo e dá as direções para ter sucesso nas três etapas da etiqueta amorosa burguesa da metade do século XIX até ao começo do século XX: o cortejo, o namoro e o pedido de casamento. Altamente normatizada, cada fase é enriquecida de textos em prosa que correspondem aos protocolos exigidos pela sociedade da época. Seguem as regras da epistolografia e da retórica amorosa orientando claramente os amantes dos códigos de civilidade exigidos pela galanteria. Os manuais de cartas de amor são os mediadores entre os amantes e a família. De cunho pedagógico eles ensinam a linguagem apropriada garantindo a moral da *moça de boa família*.

Senhora

Eu não tomaria a liberdade de vos confessar que vos venero extremamente, e que do mesmo modo vos amo, se vossa perfeita beleza, e vosso juízo me não forçassem a isso: tão raras qualidades, motivando esta doce violência, vos darão ao mesmo tempo a desculpa da ousadia que tomei. Todo meu desejo só consiste em saber se levais a bem que eu seja eternamente.
(Vosso&)

Resposta à antecedente

Assás me admiro de que tomasse a liberdade de se dirigir directamente a mim em materia tão melindrosa, o na qual meus pais (ou parentes, &), deviam ser primeiro consultados. Bem longe de poder authorisar vossa conducta, cumpre-me declarar-vos que a minha foi, é, e será sempre subordinada às vontades dos que me dominam. Não dou um passo sem a sua aprovação; nem está ao meu alcance fazer admittir extranho algum á sua sociedade. Por ventura a minha idade permittir-me-hia fazer uma escôlha conveniente a mim, e digna delles? Não, de certo, seu devo confiar me inteiramente de guias tão instruidos; julgo que me entenderá.
(Assignada&)

Os amantes devem mostrar-se peritos na ritualização do namoro e devem aprender a cortejar, escrever cartas, marcar encontros oficiais, noivar, pedir em casamento, saber o que é o casamento, mas também recitar poemas, escrever bilhetinhos secretos, se comunicar através de linguagens codificadas e conhecer a linguagem das flores. Devem conhecer A arte de se comunicar secretamente para iludir os familiares.

O seu namoro, formosa leitora, tem de seguir a ordem geral: capítulo dos olhares, dos sorrisos enigmáticos, dos bilhetinhos recebidos a ocultas, com o auxílio de uma linha, ou entregues pelo moço das compras; dos gargarejos...altas horas da noite, até às entrevistas em casa, na presença da mamã, ou de pessoa idosa na família (Tavares, s.d., p. 4).

Assim, os manuais de cartas de amor projetam o pesquisador dentro de um universo literário rico. Eles reúnem várias tradições que permeiam o universo do amor garantindo, de certa forma, a sua transmissão e a sua perenização. A poesia lírica em quadra, o soneto, a cantiga, cartas em versos e cartas em prosa, linguagens secretas, alfabetos onde os objetos, os dias da semana ou as cores orientam a

“performance” do galanteio. Nestes opúsculos, o leitor é apresentado de muitas alternativas para criar o seu teatro amoroso. Atitudes oficiais e ritualizadas pelo código de etiqueta burguesa mesclam-se com as dinâmicas transgressivas orientadas pelo jogo. Constitui-se paulatinamente uma sutil “comédia das aparências” como afirma José Machado Pais (Pais, 2007, p. 15) em *Artes de Amar da Burguesia*. Ressalta que esta forma de comunicação inventiva revela habilidade e inteligência. Ela manifesta o que é escondido e o que não se vê (esconder o jogo) e anuncia o que é arriscado. Segundo o sociólogo, a relação amorosa no século XIX aparece na sua essência como um jogo da sedução que deseja ir ao encontro do resultado final determinado pelo caminho da conquista.

Neste estudo não será possível abranger todas as formas lúdicas impressas, por esta razão, dar-se-á uma atenção especial, num primeiro momento, à presença do verso como louvação: os acrósticos nominativos ou os Abc poéticos (poema composto segundo a ordem do alfabeto) e as quadras para se bordar nos lenços destinados aos futuros noivos (Lenço dos namorados). E, num segundo momento, apresentar-se-á a linguagem das flores - uma tradição pouco conhecida. Alguns manuais publicaram verdadeiros compêndios de linguagem das flores, ervas, linguagem figurada em que as listas exaustivas eram utilizadas para se comunicar secretamente pelo procedimento das associações (metonímia e metáfora).

Louvada amada e Louvado amado

Sem dúvida, afirmar que o verso é o suporte mais adaptado à expressão do amor se tornou um lugar comum. De fato, o verso tem um espaço de privilégio nos manuais de cartas de amor, porque além das cartas em prosa também se apresentam modelos de cartas em versos para homens e respostas para as mulheres. As formas que

se apresentam no *corpus* poético publicado e colecionado trazem a tradição, a cultura de comunidades e a linguagem da sabedoria popular portuguesa que, exercendo uma função unificadora e identitária, define a comunidade. As expressões do eu lírico em acróstico, em quadras, em motes, em sonetos, nos poemas florais, nas quadras para bordados, constituem a linguagem do amor. Por um lado, as emoções que assolam o Eu lírico descrevem o amor idealizado, o amor galante, o amor sensual, o amor desejo e até um amor-decepção. A tradição amorosa da “língua do povo” emerge nas quadras cantadas, ditas e escritas em bilhetinhos ou em lencinhos bordados.

Nomear é identificar, deixar marcado, fazer existir. Escrever o nome do ser amado num suporte físico é sair do espaço da memória, da emoção, do abstrato e do impalpável para entrar no concreto. Escrever o nome e assinar é dar corpo, assumir, concretizar, revelar. Simplesmente nomear quem se ama numa carta ou num poema é oficializar as suas intenções mostrando claramente a quem são dirigidos os sentimentos.

Nada melhor do que o alfabeto para se *fazer Verbo*, para estruturar e sustentar a memória, nada melhor do que o jogo para dar ao poema uma beleza estética.

O acróstico – *akrostikhos* (*akros*: elevado, *stichos*, verso) é uma forma poética com suas origens na poesia latina. É um jogo de letras que louva estabelecendo um caminho de leitura vertical que forma uma palavra-chave que aparece na primeira letra do verso ou da estrofe ou também pode surgir no final do verso ou até no meio do verso. Nos manuais de cartas de amor, são publicadas duas formas de acrósticos: o acróstico nominativo³ e o Abc poético. O primeiro é um modo jocoso de se louvar quem se ama em poesia, mas também tem

3. Sobre os acrósticos nominativos e Abc poéticos na literatura de cordel ver Véronique Le Dü da Silva-Semik, *De L'Abc poétique à l'A.B.C. de cordel au Brésil: une forme poétique traditionnelle de « A à Z »*, l'Harmattan, Paris, 2012 e *Lições em poesia*, Edições Colibri, 2013.

valor de assinatura, e o segundo - o Abc poético ou ABC - é um poema elaborado segundo a ordem do alfabeto. O tema é louvado de “A à Z” ou de “A à Til” apresentado de forma “enciclopédica” porque entra numa forma de expressão da totalidade onde “tudo é dito de A à Z”.

No acróstico nominativo, a estrofe que elogia é formada por versos que começam com as letras do nome da amada. Esta louvação pode sugerir uma intenção de proximidade e intimidade da parte do seu autor.

ANNA

Aurora é, da minha vida,
Noite d’amor’s, também serás.
Nunca me esqueças, não ó querida,
A teus mês, sempre verás.
(Tosca, 1902, p. 22)

AMELIA

Amo-te muito. E tu sabes porquê
Mais valera, sim, que o não soubesse!
Em teu peito tens... nem eu sei bem quê...
Là coração, não, que o não mereces.
Inda assim, poéras em que te vê.
Amim, então é que tu nunca esqueces.

Também, o alfabeto orchestra outras formas de louvações de “A a Z” ou de “A a Til”. Esta forma de se escrever e de organizar a poesia é nomeada acróstico alfabético, Abc poético ou ABC. Muito singular, o Abc poético é uma forma tradicional mnemônica que recupera uma série de motivos oriundos da tradição oral laica, mas também religiosa. No exemplo abaixo, a oralidade omnipresente mostra a relação íntima que existe entre o sentir do Eu lírico e a amada. De fato, no opúsculo *O Namoro d’Aldeia* (1886) de Gaspar Adrião Ferreira, publicado no Por-

to, propõe aos amantes um poema onde as letras “dizem” o sentir do Eu lírico. As palavras chaves se desenrolam através do alfabeto

Novo ABC dos amores

Menina que passeaes
Em verde campo de flores,
Dizei-me em lindas cantigas
O ABC dos amores.

A

Esta letra diz ***Amor***
Ninguém te tem mais do que eu;
Porque não me correspondeste,
Mui adorado bem meu?

B

Esta letra significa
Que tens immensa ***Bondade***,
Que nunca me has da tratar
com rigor nem falsidade.

C

Diz-me que seja ***Constante***,
Bem constante tenho sido,
Adorada prenda minha,
Disvelo do meu sentido.

D

Quer dizer: ***Darei*** por ti
Meu amor, minha afeição;
Por ti, meu anjo adorado,
Darei alma e coração.

E

Diz-me que fuja de ***Enredos***,
Que Amor costuma tecer;
Não quero ser enredada
Senão por quem me par'cer. [...]

Este poema poderia ser considerado como um pedido em casamento em verso sugerido na estrofe M e Z.

M

Diz-me que conserve a esp'rança
De sentir no coração
Momentos d' affecto e gozo,
Recebendo a tua **Mão**.

Z

Esta letra indica o **Zelo**
Que eu sinto por ti, querida;
Mas para o zelo ter fim,
Vou unir-me á sua vida.

(Ferreira, s.d., p. 36-40).

Convém ressaltar que estas formas de louvação elaboradas pelo acróstico nominativo e pelo sábio manuseio da quadra, das letras do alfabeto e do conhecimento das estruturas tradicionais próprias à oralidade manifestam o desejo e as intenções de um Eu lírico masculino. Entretanto, nas quadras destinadas aos lenços que ao longo do tempo elaborou a tradição dos Lenços dos Namorados ouve-se vozes femininas: rara ocasião em que as “moças” expressam o seu amor de modo tão claro e explícito. Ali não é mais o suporte do papel, ou do bilhete, mas sim um bordado num lenço de algodão - forma delicada de se transportar as palavras de amor na qual as mulheres são autorizadas a declarar seus sentimentos.

Tradição muito difundida em Portugal, os Lenços Bordados, também chamados de Lenços de Pedido, Lenços de Conversados, Lenços de Comprometimento, Lenços Marcados, Lenços de Namorados hoje são comercializados em todo o país.

Ana Paula Guimarães explica:

Lenços de mão bordado era o primeiro ‘penhor de afecto’ da namorada. Podia ser ‘marcado’ por ela própria a partir do ‘marcador’ ou ‘mapa’ de ponto de cruz bordado na infância ou encomendado a ‘marcadeiras’. Presidia à escolha dos desenhos um sentido simbólico: ‘os corações e a chave representavam o amor de dois corações, a mão representava cumprimento, a pomba representava união no amor. [...] E andava o lenço, de mão em mão, transmitindo mensagens: aquele que o oferecia, oferecendo-o confessava amor; aquele que o recebia, usando-o depois com atavio, ufanava-se de ser amado (Guimarães, 1966, p. 6-7).

O lenço interage de forma lúdica e expressiva entre as duas partes (ele e ela) mostrando a sua força simbólica, poética, estética e social. Quando era oferecidos, criava-se uma aliança social significando o início de uma relação entre dois grupos sociais e a passagem entre um estatuto e outro. Por isto, o lenço podia pertencer ao enxoval. Tradição popular marcante na cultura portuguesa, a linguagem inscrita é pessoal e individual e também reflexo da tradição oral como nestas quadras que foram publicadas no opúsculo *Namoro d’Aldeia ou coleção completa de cartas amorosas em verso seguidas de muitas poesias ternas e amorosa e um diálogo entre dois namorados* (1886) de Gaspar Adrião Ferreira (poeta amoroso do concelho de Maia):

Repara, meu bem amado,
Olha cá p’ra o peito meu:
Unamos as nossas almas,
Voemos ambos ao ceu.

Recebe os meigos suspiros
De quem morre por te ver;
E manda tu de lá outros,
Que eu cá’estou para os receber.



Marrancos, Vila Verde, Proprietário: Abílio Soares Ferreira, 41 X 43 cm. Fotografia Jean Yves Durand (Durand, 2008, p. 52)



Museu Nacional de Etnologia: AX-746. Adquirente: Dr. Eugénio Lapa Carneiro. Proveniência: Desconhecida 30 x 25 cm. Fotografia Luísa de Oliveira. Divisão de Documentação Fotográfica. Instituto de Museus (Durand, 2008, p. 245)

Sem dúvida, estes são alguns exemplos do uso do verso e da poesia na Arte de amar entre tantos outros. São publicados variados florilégios que preservam um marcante patrimônio da cultura portuguesa. Reúnem quadras, sextilhas, sonetos, versos que ajudam a declamar, declarar e expressar a vasta e tão humana paisagem dos sentimentos: desespero, dores de coração, intensidade, doçura, expectativa, frustração, amor, paixão. A poesia vai buscar a beleza da natureza: surge uma, cor, um cheiro, uma textura. A mulher quando representada pelas flores é rosa ou jasmim e o jardim quando evocado é como uma metáfora dos infinitos contornos do amor que se fortalece, que brota ou que desabrocha seguindo o tempo e as estações das emoções. De fato, a poesia surge na Arte do amor como o instrumento da sedução pelo encanto.

Bem me quer, mal me quer: a linguagem das flores

A íntima relação entre a natureza e o amor, a comparação da amada a uma flor são motivos tradicionais que abundam na poesia lírica. Segundo Beverley Seaton em *The language of flower*, publicado em 1995⁴, a linguagem das flores seria uma interpretação ocidental do cortejar oriental e teria sido introduzida na Europa no século XVIII, em 1718 com a obra *Turkish Letters* escrita por Lady Mary Wortley-Mantagu esposa do embaixador inglês em Istambul. Os estados de alma associados ao universo botânico também aparecem em textos morais, em histórias tradicionais onde as flores ornamentam os temas religiosos como nos *The Flowers Books*. Esta tradição prosperou no século XIX e circulou em forma de manuscrito na França napoleônica, na Inglaterra Vitoriana e, por fim, nos Estados Unidos.

4. Em *The language of flower*, Beverly Seaton esclarece as origens num estudo detalhado do *corpus* inglês, francês e americano. Disponibiliza uma série de listas e explica claramente a complexidade formal desta tradição que possui sua própria gramática e uma curiosa dialética.

Segundo Berveley Seaton, a mais antiga publicação teria sido o *Abécédaire de flore ou langage des fleurs* publicado em 1810 na França e a edição do *Le Langage des fleurs* de Charlotte de Latour que se tornou muito popular e foi impresso em diversas edições populares. A linguagem das flores entra na música como o *Duo des Fleurs* de Leo Delibes em *Lakmé – Opéra Imaginaire* e na obra de Taxile Delord intitulada *Les Fleurs animées* publicada em 1847 onde o caricaturista Jean-Jacques Grandville realizou inspiradoras ilustrações. Nesta obra, de forma bem-humorada, as próprias flores contam como nasceu a linguagem das flores. E quem lhe inspirou a lista das flores foi o bem me quer, que traduzido literalmente significa pensamento: *Pensée*.



Grandville, J.J, *Les Fleurs animées*, 1847, Editions Vilo, Paris

Jacobus fez o que disse; passou uma grande parte da noite ouvindo as flores. Como elas todas se expressavam numa linguagem literária, ou seja, com pormenores, ele decidiu resumir seus discursos, e como tinha um espírito metódico redigiu em ordem alfabética as seguintes notas que deviam lhe dar um pequeno poema em dezesseis cantos (Delord, 1847, p. 45-47)⁵.

Em Portugal pouco se sabe sobre a sua origem, a sua especificidade e o seu uso. Entretanto, estas listas foram impressas em alguns manuais de cartas como *Os Cantadores das flores ou o canto das principais flores em mimosos versos para recreio da mocidade e principalmente dos namorados seguido da linguagem das flores contendo mais um engraçado diálogo entre Manuel e Maria d'Aldeia* de Ferreira Gaspar Adrião publicado em 1887 na cidade do Porto. No Brasil, o pedagogo carioca Francisco Alves da Silva Castilho publicou a linguagem das flores em 1864 no Rio de Janeiro no *A.B.C. do amor ou methodo ameno de ensinar a ler às moças conforme o systema da Escola Brasileira*. Muito diversificado seguem as estações, segue também as flores oriundas de cada espaço geográfico onde são publicados estes dicionários que certamente eram consultados no momento de se escrever um bilhete secreto, ou no momento de se enviar um buquê. Não se sabe exatamente como eram usadas, mas se pode ter uma ideia da importância das flores na Arte de Amar lendo a orientação de Alcântara Severo⁶:

Entre namorados, é também um lindo presente o ramo de flores, ou mesmo flores soltas. As flores que devem ser escolhidas

5. Jacobus fit ce qu'il disait ; il passa une grande partie de la nuit à écouter les fleurs. Comme elles s'exprimaient toutes en langage littérature, c'est-à-dire un peu longuement, il prit le parti de résumer leurs discours, et comme c'était un esprit fort méthodique, il rédigea, par ordre alphabétique, les notes suivantes, qui devaient lui servir un petit poème en seize chants.

6. Alcântara Severo (s.d.), *Manual completo dos namorados: guia indispensável aos que namoram e desejam ser correspondidos*, Lisboa, Francisco Franco.

para esses presentes são as **rosas**, que além de terem a sua linguagem no Amor, a que em outro capítulo nos referimos, podem guardar-se longo tempo, porque não se desfolham. As **violetas**, pela sua singeleza e pelo seu perfume, são um símbolo dulcíssimo do Amor. Ofertá-las a uma namorada é dar prova de fiel dedicação, igual à pureza que elas indicam, e intensa como o aroma que exaltam. A violeta é a flor da paixão. Durante largos anos foi a **sempre-viva** a flor preferida pelos namorados. Ainda hoje, há quem veja nela um símbolo de fidelidade amorosa, a eternidade do Amor. Não querendo aniquilar a sua antiquíssima, popular e lendária significação, somos, contudo, forçados a dizer que, oferecer uma **sempre-viva** a uma jovem, pode ser significativo, mas não é distinto, pois que, representando a flor, a mulher, deve ser delicada e bela como a sua rival, e, como esta, deve ser vencida pelo tempo, tornar-se uma recordação vaga do que foi, ter um passado. À **sempre-viva** falta esta propriedade: ser eterna [...] (Severo, s.d., p. 24-25).

Os manuais de cartas de amor reúnem listas muito variadas. O próprio estudo apresentado por Berveley Seaton mostra bem que elas podem seguir as estações e apresentar as plantas de cada região. De fato, as flores não possuem automaticamente o mesmo significado. Imagina-se que devido a multiplicidade de listas ambos os amantes deviam certamente possuir as mesmas para poderem se comunicar e realizar bilhetinhos secretos como este:

Meu Myrto

Estou ramo de **rosas** por te vêr. O **cogumelo** da minha **flôr de café** é uma **alões** constante.

Martirio, e **flor de maçã** do meu **ortiga** e uma **crisantemo** infindo.

O que traduzindo dá o seguinte:

Meu amor

Estou morta por te vêr? A solidão da minha vida é uma amargura constante.

Todavia, a paz do meu coração é uma tristeza infinda.
(Ceú, 1953, p. 82)

Aqui três listas extraídas dos manuais de cartas de amor publicados no século XIX, e começo do século XX, que se encontram na Biblioteca Nacional de Lisboa.

	Linguagem das flores Julio Silveira - 1882	Linguagem das flores Algumas definições Tosca - 1902	Linguagem das flores Maria do Céu - 1937
Açucena	Pureza	Pureza	Amisade
Alecrim	Amo-vos	Amo-vos	Impaciencia
Alfazema	-	-	Prazerres
Amor perfeito	—	—	Consolação
Boas noites	Timidez	Timidez	Cortezia
Camelia	-	-	Timidez
Campainha	Indiscrição	-	Lealdade
Ervilha	-	-	Ardor
Girasol	Intriga	-	Ciumes
Hortensia	-	-	Candura
Jacinto	Pezae e sentimento	-	Modestia
Jasmin	Paixão, deleite sensual	Paixão	Simplicidade
Lilás	Primeira emoção de amor	-	Declaração
Madre-silva	Laços de amor	Laços de amor	-
Malmequer	Pena tormento	Tormento	-
Margarida	-	-	Sensibilidade
Martírio	-	-	Fervor
Narciso	Egoismo	Egoismo	Amor proprio
Perpétua	Mysterio	Constancia eterna	Saude
Perpétua amarela	Constância eterna	-	-
Perpétua branca	Mysterio	-	-

Rosa branca	-	Silêncio	Inocência
Rosa do Japão	-	Amor constante	-
Rosa de todo o ano	Continua e vencerás	-	-
Rosa (uma folha de)	Nunca sou importuno	-	-
Rosa encarnada	-	-	Lembrança
Sensitiva/sensativa	Pejo, sensibilidade	-	Fé no amado
Salsa	Estima	Gosto	-
Tulipa	Declaração d'amor	Declaração d'amor	Inquietação
Violeta branca	Ingenuidade	Modestia	Abandono
Violeta roxa	-	-	Separação
Violeta roxa azulada	Modestia	Alegria	-
Zimbro	Peccado	Peccado	-

Conclusão aberta a futuras pesquisas!

Os manuais de cartas de amor (trinta e quatro obras) publicados em editoras populares nas cidades de Lisboa e do Porto entre 1842 e 1937 valorizam o grande conjunto epistolar português e as tradições populares. Este *corpus* didático e lúdico, pequeno, mas significativo é denso e diversificado quanto ao seu conteúdo e quanto às formas comunicativas. Ajudavam os amantes em falta de inspiração ou que possuíam pouco conhecimento da linguagem escrita. Desta forma a correspondência pré-estabelecida respeitava, assim, os códigos do gênero epistolar difundindo a etiqueta da sociedade burguesa das zonas urbanas. Sem dúvida, as suas feições rígidas diferenciam-se claramente das cartas individuais.

Neste contexto epistolar, o caminho levava-os com segurança do namoro até o casamento balizando socialmente o ritual que se edificava dentro de espaços e tempos próprios da escrita, da resposta, da apropriação de uma linguagem definida pelas condutas da sociedade patriarcal burguesa, e dos cânones do romantismo português (linguagem, ilustrações, representações). Mas, além deste conjunto epistolar, os guias levavam aos amantes o conhecimento de uma sé-

rie de tradições codificadas que se destinavam à comunicação secreta. O conhecimento destes manuais abriu um novo ângulo no qual textos e práticas transportados pela tradição oral e oriundos da cultura popular amenizavam a rigidez das cartas formatadas. Vinham a oferecer aos amantes um momento de transgressão. Para isto, criou-se um contexto lúdico. Ali, os amantes tinham recursos para expressar os seus sentimentos mais sinceros e espontâneos quando se achavam no Teatro, nos Bailes, na Ópera ou fora do espaço privado. Da escrita epistolar canônica passava-se a uma forma peculiar de comunicação na qual o Verbo amoroso é poesia (sonetos, acrósticos e quadras para lenços), onde a linguagem codificada transportava as emoções mais intensas. Exigiam, decerto, aos amantes descobrir, conhecer, treinar e memorizar os diversos alfabetos (cores, flores, horas, fitas, dias da semana) que podiam mudar a cada nova edição. Talvez ambos os amantes comprassem e se munissem dos mesmos opúsculos para terem em mãos os significados e as combinações certas que revelavam os seus segredos. De fato, manipulavam uma Escritura secreta configurada por uma gramática, por signos, por gestos e objetos pessoais tais como luvas, bengalas, lenços, flores e cores... que também falam de Amor.

Enfim, este capítulo abrangeu alguns aspectos deste universo rico e peculiar onde novos questionamentos sobre a linguagem romântica, sobre os rituais de sociabilidade e sobre o percurso de tradições discursivas podem constituir uma série de questionamentos e investigações sobre a prática e o discurso amoroso português que abrangem praticamente um século.

Referências

DAUPHIN, Cécile. Prête moi ta plume... Les manuels épistolaires au XIX siècle. Paris: édition KIME, 2000.

DURAND, Jean Yves (org.). *Os lenços de namorados*. Frentes e versos de um produto artesanal no tempo da sua certificação. Vila Verde, Município de Vila Verde, 2008.

FERREIRA, Gaspar Adrião (poeta amoroso do concelho de Maia). *O namoro d'aldeia ou coleção completa de cartas amorosas em verso seguidas de muitas poesias ternas e amorosa e um dialogo entre dois namorados*. Porto: Livraria Portuguesa, editora de Joaquim Maria da Costa, 1886.

GUIA DOS NAMORADOS. *Collecção de cartas amorosas*. Modelos para cartas, desde a declaração até ao pedido de casamento, cartas diversas, signaes de lenço, luvas, bengalas, etc., maxims e pensamentos acerca do amor (muito uteis aos que amam), acrosticos, versos para acompanhar um presente, conselhos, o que deve possuir a mulher para ser felis, as diversas especies de amor. Nova edição aumentada com a arte de captivar as muheores e Novo guia dos amantes ou Thesouro dos namorados. Collecção de cartas amorosas. Lisboa: Livraria econômica, s.d.

PAIS, José Machado. *Artes de Amar da Burguesia*. Lisboa: ICS, 2007.

SEATON, Bervely. *The language of flower: history*. Virginia: The University of Virginia, 1995.

SECRETÁRIO COMPLETO dos amantes contendo grande variedade de bonitos modelos de declarações de amor, respostas, e outra correspondência amorosa, linguagem figurada e secreta, telegrafia dos amores. Lisboa: ed. Livraria Barateira, Coleção Nacional, N° 32, s.d.

SIERRA, Blas Verónica. *Aprender a escribir cartas*. Los manuales epistolares en la España conteporânea (1927 – 1945). Gijón: TREA, 2003.

SILVA-SEMIK, Véronique Le Dü da, *A Etiqueta da Sedução*. Os Secretário, Conselheiros e Mensageiros dos Amantes publicados em Portugal

(1842-1937) seguido de Novo Secretário da Sedução, Instrução aos amantes. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

TAVARES, Regina M.B. de. *Secretário completo dos amantes*. Contendo uma variada coleção de cartas amorosas, maxims, pensamentos, divisas, telegraphia dos amores. Acivilidade no casamento, e um album amoroso de correspondencia secretas. A arte de amar. Lisboa: ed. Livraria Barateira, s.d.

TOSCA (compil.). *Novo guia dos amantes ou Thesouro dos namorados*. Coleção de cartas amorosas. Lisboa: Typographia do Comercio, 1902.

Possibilidades pedagógicas para a realização da educação sexual na escola: uma abordagem sociocultural sobre o corpo sexuado a partir da experiência literária

Tayse de Souto Silva
Kalina Naro Guimarães

Introdução

Este artigo apresenta um relato de experiência mediante recorte de um trabalho desenvolvido com alunos e alunas do 3º ano do Ensino Médio, curso noturno, de uma escola pública no município de João Pessoa/PB. Esse experimento foi desenvolvido a partir da aplicação de uma sequência didática sugerida como produto final de uma dissertação¹ que teve como norte a abordagem da sexualidade em uma perspectiva sociocultural. O aporte teórico utilizado reconhece o corpo e suas práticas para além de sua dimensão biológica, no entendimento de que “as precondições biológicas não produzem, por si mesmas, os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio da socialização e do aprendizado das regras culturais” (Brasil, 2009, p. 121).

1. A dissertação intitulada *Abordagem da sexualidade no ensino de biologia: interfaces entre as relações de gênero e a literatura* foi apresentada no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (UEPB), no ano de 2019, e está disponível para leitura através do link: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3593>

O relato considera, para efeito de reflexão, os três primeiros encontros da experiência pedagógica realizada que abordam a descoberta do corpo sexuado, as configurações de gênero inscritas nesse suporte e suas implicações sociais e culturais nas construções identitárias dos indivíduos. As discussões aqui apresentadas direcionam-se para reflexões sobre a importância da sexualidade na formação dos sujeitos a partir de uma abordagem sociocultural, considerando também a necessidade de inserção permanente da Educação Sexual no currículo escolar.

Sendo a sexualidade uma dimensão complexa e importante no processo de construção de identidades, torna-se indispensável ao processo educativo ultrapassar abordagens essencialistas, focadas na ideia de que há uma identidade fixa e imutável assentada em fatores supostamente naturais que concebem a sexualidade como algo inato ou biológico, ignorando seus aspectos histórico-culturais. Tendo como pressuposto teórico a ideia de que sexualidade não envolve apenas a natureza biológica do indivíduo, mas também aspectos culturais que tomam o corpo enquanto espaço sociopolítico, no qual se deve considerar a diversidade sexual e as questões de gênero, Weeks (2000) pontua que apesar de o corpo biológico ser o local de expressão da sexualidade, estabelecendo limites do que é sexualmente possível, sua dimensão envolve crenças, ideologias e imaginações que perpassam não só por questões pessoais, mas sociais e políticas, uma vez que é construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos e merece, portanto, uma análise sociológica e histórica (Weeks, 2000).

No entanto, o que percebemos na escola é a restrição da abordagem da sexualidade. Primeiramente por ser realizada quase que exclusivamente nas aulas de ciências/biologia, considerando o corpo apenas como aparato biológico, através dos seus processos reprodutivos, anatomia dos aparelhos sexuais, doenças sexualmente

transmissíveis (DST) e suas implicações com a saúde pública; e posteriormente, pela ausência de profissionais que se sintam capacitados ao trabalho com o tema. Essa lacuna didático-teórica acerca da abordagem da sexualidade na escola foi observada na pesquisa de Soares (2014) que analisou as aulas de professores/as de Ciências do Ensino Fundamental II de três escolas municipais de João Pessoa/PB. Nesse estudo, foi percebido o predomínio do discurso biológico na descrição de órgãos sexuais, ao se falar de DST, de reprodução e de sexo, em detrimento de aspectos mais subjetivos da sexualidade.

Desse modo, suprimir todas as subjetividades que envolvem a construção da sexualidade, como também discussões sobre as relações de poder que tentam normatizar as identidades sexuais, acarreta não só uma regressão nos direitos humanos e civis adquiridos por grupos historicamente invisibilizados, como as mulheres, os homossexuais, os transexuais e transgêneros, mas também um aumento dos processos de hierarquizações de valores e exclusão política e afetiva dessas minorias, dentro dos espaços sociais.

Nessa perspectiva, considerando a necessidade de ações pedagógicas na escola que contemplem discussões sobre as questões de diversidade, identidade e diferença, o objetivo da proposta pedagógica exposta a seguir foi promover um caminho de ensino para a abordagem do gênero e da sexualidade através de textos literários e outros produtos culturais que direcionem reflexões para a compreensão das configurações de gênero e da multiplicidade de identidades sexuais existentes. A partir do diálogo com a literatura, o trabalho realizado procurou valorizar as diferenças, explorando realidades e experiências plurais, não como forma de fomentar sentimentos de benevolência ou tolerância para com o outro, mas como oportunidade de potencializar os processos de humanização necessários à compreensão de aspectos subjetivos e culturais que se inscrevem na sexualidade. Dessa forma, a literatura, enquanto produto cultural que, con-

cordando com Candido (2004, p. 180), “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, atua como elemento importante para conduzir e aprofundar as discussões sobre aspectos mais subjetivos e culturais da sexualidade, por explorar a realidade e a experiência humana em sua necessária complexidade.

Dos delineamentos teóricos

Ao contrário do senso comum de que a sexualidade é um aspecto desenvolvido e exercitado especialmente durante a puberdade e adolescência, devemos considerar que ela constitui uma dimensão que perpassa todas as fases da vida dos indivíduos e que não deve estar dissociada de outros aspectos da experiência humana, uma vez que constitui uma necessidade do corpo que envolve historicidade e relação com o meio social e cultural no qual interagimos:

[...] a sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da sua vida e engloba sexo, identidade e papel de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. A sexualidade pode envolver todas estas dimensões, mas nem sempre todas são vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada por uma interação de fatores de ordem biológica, psicológica, social, econômica, política, cultural, ética, legal, histórica, religiosa e espiritual. (Organização Mundial da Saúde *Apud* Brasil, 2009, p.121)

O conceito tomado aclara a ideia de que a dimensão da sexualidade inclui tanto características e expressões do corpo sexuado, ligados à biologia anatômica e fisiológica, quanto aspectos subjetivos que se inscrevem neste corpo biológico, como as necessidades afeti-

vas, experiências pessoais e os lugares sociais de onde os indivíduos constroem suas narrativas. Entendendo o corpo como instrumento relacional com o mundo, percebemos a diversidade de influências culturais e sociais que ele materializa e, ao mesmo tempo, produz e/ou fortalece discursos que vão (re)afirmando velhos ou novos modelos culturais em uma sociedade. Nesse sentido, Foucault (2017) assevera que a sexualidade não deve ser concebida como um dado da natureza a ser desvelado, mas como um dispositivo histórico em que aspectos como “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (Foucault, 2017, p. 115).

Em outras palavras, as instâncias sociais produzem discursos normatizadores que desenvolvem no ser humano um conjunto de crenças e valores, que sob o julgo da preservação da moral e dos bons costumes, freiam e/ou tolhem algumas expressões de sexualidade. A Educação Sexual, por sua vez, enquanto campo de estudo sistematizado para a compreensão da dimensão da sexualidade, é permeada de tabus, polêmicas e disputas que perpassam as mais diversas instâncias educacionais e políticas, sejam as formais, representadas principalmente pela escola e Estado, sejam as informais, como as igrejas, mídia, família e organizações não-governamentais. Conjuntamente, essas instituições atuam no sentido de estabelecer normas para disciplinar as expressões da sexualidade humana que, muitas vezes, recaem num modelo escrutinador de educação, frequentemente gestado em uma visão limitada e fragmentada acerca dos processos que constroem a sexualidade. Soma-se a isso, a necessidade de se estabelecer uma vigilância, controle e regulação dos nossos corpos e da nossa identidade, pois “a forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais

sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação” (Woodward, 2012, p. 33).

Conforme Figueiró (1995), a religião tem exercido, ao longo de muitos séculos, forte influência na vida sexual das pessoas por meio de controle e vigilância, fazendo do comportamento sexual um objeto de preocupação moral. Historicamente, o Estado e a Igreja sempre tiveram poder significativos sobre o controle dos corpos e de suas expressões, que oscilam na medida em que as relações sociais se transformam e ressignificam a cultura. No contexto político atual, observamos um aumento significativo da influência do discurso religioso nos direcionamentos políticos, o que tem gerado conflitos e divisões na opinião pública no que se refere à importância e necessidade da Educação Sexual na escola. A contestável presença de ideologias religiosas permeando as políticas públicas educacionais, que não obstante deveriam garantir a laicidade, tem aberto espaço para a permanência de visões essencialistas e fundamentalistas sobre a sexualidade, dificultando a emergência de discursos e práticas na escola que garantam a igualdade e o livre direito às construções de identidade individuais, especialmente das identidades sexuais e de gênero.

Nesse âmbito, muito se discute sobre a quem compete a responsabilidade pela educação sexual de crianças e adolescentes a partir de uma crítica sobre a inclusão do tema na escola, sob julgo de que cabe apenas às famílias esse papel. No entanto, o tema está contemplado no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que representa um referencial curricular consolidado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, através da indicação de sua abordagem enquanto tema transversal a ser inserido a partir do Ensino Fundamental I. Os PCN (Brasil, 1997, p. 316) afirmam que “esses conteúdos devem possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos que variam de acordo com a faixa etária, cultura regional e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma determinada comunidade”.

Isso posto, assumindo um papel político, social e humanizador mediado pelas contribuições dos estudos culturais, defendemos que a abordagem da sexualidade na escola deve perpassar as várias disciplinas e/ou áreas de conhecimento, podendo ser realizada por qualquer profissional que se sinta capacitado e esteja preparado para assumir posturas mais científicas e inclusivas no que se refere aos relacionamentos entre as pessoas e as identidades de gênero, ancorados na ideia de que

[...] as discussões sobre as emoções envolvidas na sexualidade, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, autoestima, desejo e prazer são importantes, se não tiverem como objetivo a prescrição de normas de conduta ou a moralização do discurso, mas sim a circulação de ideias e opiniões, baseada no respeito mútuo (Brasil, 1998, p. 76-77).

Destarte, respaldados nas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, apoiamos as ações descritas a seguir no entendimento de que a abordagem da sexualidade deve explorar a diversidade da experiência humana de modo a descortinar as relações de gênero e sua estrutura autoritária, apontando para sua transformação e rompimento dos mitos e tabus que ainda pairam sobre o tema (Brasil, 1998).

Do percurso metodológico

Na busca por uma metodologia que alicerce a ação pedagógica proposta, encontramos na sequência didática um suporte teórico eficaz para sistematizar e organizar as situações de comunicação pretendidas com a leitura dos textos literários. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno

de um gênero textual oral ou escrito”. A sequência didática completa que compõe a dissertação, fonte do recorte apresentado, foi organizada em 3 blocos temáticos: 1) a descoberta do corpo sexuado; 2) a identidade feminina como campo de descobertas, interdições e conflitos de gênero; e 3) identidades não normativas e seu contexto de invisibilidade social numa análise sociocultural.

Essa organização permitiu uma progressão de ideias e argumentações que auxiliou a recepção dos textos literários, ampliando as percepções e expectativas dos estudantes acerca da dimensão da sexualidade. Entretanto, a discussão presente neste artigo considerou apenas o primeiro dos três blocos temáticos da sequência didática citada, que compreendeu 12 aulas de 45 minutos cada, divididas em 3 encontros de 4 aulas realizadas em tempo corrido, cujos objetivos específicos se dispuseram a: 1) Motivar os estudantes sobre a importância da Educação Sexual na escola, desconstruindo medos e/ou tabus; 2) Analisar alguns comportamentos no que se refere à construção da masculinidade e feminilidade, identificando possíveis hierarquias; 3) Refletir sobre algumas interdições sociais acerca da descoberta e expressão da sexualidade; e 4) Refletir sobre as cobranças sociais acerca do sexo, bem como das relações afetivas entre iguais.

É importante mencionar que, anteriormente à intervenção com a sequência didática, foi aplicado entre os participantes da pesquisa um questionário semiestruturado, com o intuito de coletar alguns dados que norteassem a escolha das atividades e dos elementos textuais. Conforme o questionário, participaram da pesquisa os estudantes do 3º ano Médio do turno noturno de uma escola Estadual no município de João Pessoa, sendo 25% mulheres e 75% homens cujas identificações de gênero não diferem do sexo biológico, com faixa etária compreendida entre 16 e 42 anos, o que nos indica uma distorção idade/série acentuada. O questionário procurou diagnosticar, também, o conhecimento prévio dos estudantes acerca da sexualidade, bem como seus hábitos culturais e de leitura.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa em que há uma relação indissociável entre objetividade e subjetividade, cujas interpretações dos fenômenos são de natureza descritiva, não se traduzindo em números. Além disso, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente natural e o objeto de estudo. A análise, apoiada num quadro teórico pré-estabelecido, se deu através da descrição e interpretação dos dados coletados no questionário, áudios gravados durante as aulas e da observação participante, preocupando-se muito mais com o processo do que com o produto (Prodanov; Freitas, 2013).

As propostas para a recepção dos textos literários dialogaram com o método recepcional (Bordini; Aguiar, 1988), que considera o leitor como parte do processo de produção da obra, uma vez que vem dele possibilidades concretas de interpretação e de significação dos textos. Nesse processo, a experiência do leitor é estimulada pelo próprio texto e este, por sua vez, dá-lhe condições de atribuir sentido à obra:

[...] no ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se (Bordini; Aguiar, 1988, p. 83).

As atividades buscaram a intertextualidade com outros produtos culturais, como a música, reportagens e trabalhos audiovisuais, objetivando motivar a leitura, tendo em vista que a proficiência do ato de ler nos leva a transitar por diversos saberes e/ou campos de informação e conhecimento que dialoguem com a literatura com fins à construção de sentidos para o texto lido. Para viabilizar condições que possibilitassem o amadurecimento da competência crítica dos estudantes, adotamos a leitura compartilhada como procedimento

de ensino que, conforme Colomer (2007, p. 147), “significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia”.

Todas as leituras desenvolvidas sobre os textos durante o processo tiveram uma participação contínua da turma, pois um aluno complementava a interpretação do outro, acrescentando algo ou mudando a percepção do colega, mas, em ambos os casos, somando novos aspectos e detalhes recolhidos no texto. Como explica Colomer (2007), essas atividades de leitura dirigida e compartilhada permitem aos leitores que elucidem os modos de ler que devem ser interiorizados como, por exemplo, antecipar o que se espera de uma narrativa, analisar de que modo ou se as regras do gênero se cumprem na obra, ou buscar detalhes no texto que validam ou invalidam uma ou outra interpretação.

Assim, a experiência pedagógica aqui apresentada apoiou-se nos conhecimentos da biologia, dos estudos culturais e sociológicos e da leitura literária, numa perspectiva transdisciplinar, com o intuito de promover um trabalho de educação sexual na escola que propicie experiências positivas no que se refere ao tratamento e entendimento sobre as diferenças humanas. Desta forma, “trata-se de buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem” (Pinheiro, 2018, p. 123).

Com a finalidade de contemplar os objetivos propostos, embasamos o trabalho nos documentos parametrizadores sobre o ensino (Brasil, 1997; 1998; 2009); nos estudos de Louro (2000; 2003; 2012), Foucault (2017), entre outros, para o aporte teórico sobre a dimensão da sexualidade e estudos culturais; nos apontamentos de Pinheiro (2018) e Candido (2004), quanto às discussões sobre o campo literário, além de Bordini e Aguiar (1993), Colomer (2007)

e Cosson (2014), sobre a metodologia do ensino da literatura. Com relação às obras literárias contempladas na sequência didática, citamos a antologia organizada por Machado e Moura (2017), Lispector (1998), Polesso (2015), Prata (2003), entre outros. Os autores supracitados contribuem para a discussão da sexualidade com enfoque cultural e social, acentuando a diversidade humana, posto que a biologia por si só não explica os aspectos culturais de sua dimensão.

Da experiência pedagógica

O primeiro encontro teve como subtema *Desconstruindo mitos e tabus sobre o corpo e sexualidade* e sua duração foi de 4 aulas de 45 minutos cada. A intervenção visou uma abordagem mais introdutória sobre alguns aspectos da sexualidade, bem como uma experiência literária com o gênero poema, proposta através de uma antologia constituída pelos seguintes textos literários: *Uma vez visto*, de Adélia Prado; *Pelos pelos, Teu Corpo*, de Alice Ruiz; *Mano, vamos fazer* (Anônimo); *Masô*, de Aymmar Rodrigues; *Realista*, de Caio Fernando Abreu; *Procuro em teu corpo*, de Diva Cunha; *Mulher nua, Beijame*, de Gilka Machado; *De amor*, de Judith Butler; *Ela é femme tão fatale*, de Paula Tailtelbaum; *A boa dieta*, de Von Lacau.

Em um primeiro momento, como elemento motivador², foi reproduzido um clipe da música “Mania de você” (1979), da cantora Rita Lee, a partir do qual iniciamos uma conversa informal sobre algumas dimensões da sexualidade metaforizadas na canção. Os estudantes mencionaram suas impressões ou os aspectos que lhes chamaram mais atenção na letra da música, que podem ser sintetizados nas palavras ou expressões que seguem: “beijo”, “deitar e rolar”, “suor”,

2. Segundo Cosson (2014), a motivação corresponde à primeira etapa do processo de leitura literária e consiste em atividades que permitam aproximação do estudante com a obra, preparando-o para perceber ou entrar no texto.

“sexo”, “romantismo” “o fogo”, “excitação”, “fantasia”, “nudez”, “sensualidade da mulher”. A partir disso, conduzimos discussões acerca de alguns mecanismos fisiológicos do corpo no ato sexual, correlacionando-os com aspectos mais subjetivos e culturais da sexualidade. Discutimos algumas concepções, mencionadas pelos estudantes, como sendo valores construídos pelo gênero, a exemplo da associação da sensualidade e do erotismo apenas à figura feminina e de sua automática percepção como algo vulgar e promíscuo. Sinalizamos, dessa maneira, a necessidade de ressignificar as relações com o corpo de modo a buscar a equidade de gênero, problematizando, assim, a objetificação feminina.

Em um segundo momento, iniciamos a brincadeira intitulada “*Mito ou Verdade?*”³. Com as carteiras dispostas em círculo, foi posicionada uma caixa no centro da sala contendo 12 afirmações⁴, dentre elas mitos e verdades, que permeiam o senso comum sobre questões ligadas ao sexo, saúde, sexualidade e gênero. Paralelamente, disposta sobre a mesa foi colocada uma cesta de chocolates enumerados de 1

3. A brincadeira consiste numa roda de participantes que giram uma garrafa de modo que, ao fim do giro, o objeto aponte para dois dos participantes da roda. Essas duas pessoas devem, respectivamente, retirar de uma caixa uma das informações nela dispostas, lê-las e responder se seu conteúdo constitui mito ou verdade. Acertando a resposta, o estudante ganha um chocolate enumerado de 1 a 12. No final da brincadeira, todos os/as alunos/as que possuem o chocolate devem estourar uma bexiga correspondente ao número preso ao doce recebido e ler o poema nele contido, para promovermos breve debate sobre os textos.

4. Sugestões de afirmações: 1) Na primeira transa, a menina não corre o risco de engravidar, mito ou verdade? 2) A mulher pode contrair uma doença sexualmente transmissível do seu parceiro, e vice-versa, mesmo se ele ejacular fora da vagina, mito ou verdade? 3) Alguns alimentos como amendoim, ovo de codorna e ostra, são afrodisíacos, mito ou verdade? 4) Nem todas as mulheres sangram ou sentem dor na primeira transa, mito ou verdade? 5) A AIDS é uma doença típica dos homossexuais, mito ou verdade? 6) Você pode pegar DST se o/a parceiro/a for virgem ou se fizer apenas sexo oral, mito ou verdade? 7) Muita masturbação pode provocar espinhas, principalmente nos meninos, mito ou verdade? 8) Mulher gosta menos de sexo do que os homens, mito ou verdade? 9) Lavar a vagina ou urinar depois do sexo ajuda a não engravidar, mito ou verdade? 10) Se o homem tem prazer no ânus, ele tem tendências homossexuais, mito ou verdade? 11) O corpo da mulher muda após a primeira relação sexual, por exemplo, os quadris alargam ou a vagina fica mais flácida, mito ou verdade? 12) Se a mulher só sente prazer através da masturbação ou sexo oral, ela tem tendência a ser lésbica, mito ou verdade?

a 12. Estes números correspondiam aos poemas eróticos, constituintes da antologia, que foram alocados dentro de bexigas igualmente numeradas e fixadas na lousa, cujas temáticas recaem sobre aspectos físicos/fisiológicos como o toque, o beijo, o sexo, como também sobre aspectos mais subjetivos, como os sentimentos, sensações e corporeidade, ou seja, a percepção do corpo como instrumento relacional com o mundo e com o outro. Todos os poemas foram lidos no final da brincadeira e discutidos brevemente. As atividades propiciaram um diálogo da temática com o universo dos estudantes a partir de considerações que faziam parte do seu imaginário, vivências, conhecimentos prévios ou que representavam possíveis dúvidas, anseios ou tabus, ao passo que a leitura dos poemas proporcionou um contato dos estudantes com o universo mais lírico e social, característico da poesia, primado em linguagem estética.

No que se refere às discussões sobre os mitos e verdades, alguns estudantes apresentaram dúvidas primárias, tanto sobre questões biológicas do corpo, a exemplo da falta de conhecimento sobre o significado da sigla DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis), suas formas de contágio e/ou ações preventivas de saúde, como, também, dúvidas com relação a preconceitos baseados no gênero ou orientação sexual, como o fato de julgarem verídico a ideia de as mulheres gostarem menos de sexo do que os homens, ou ainda associarem a AIDS à homossexualidade. Observamos também algumas interdições dirigidas ao sexo masculino no que se refere à construção de sua masculinidade, a exemplo de indicarem o sexo anal como sendo uma prática exclusivamente homossexual, demonstrando a percepção da identidade masculina como uma construção fixa e única. Esse resultado expressa que os estudantes apresentam uma concepção biologizante, pois associam o comportamento sexual à reprodução, excluindo das expressões da sexualidade outras práticas com o corpo, entre as quais aquelas cujo objetivo é o prazer humano. Sobre

isso, Brasil (2009) orienta que as condições biológicas não podem produzir por si mesmas os comportamentos sexuais, sendo estes um conjunto de potencialidades vividos a partir da socialização e do aprendizado de regras culturais.

Dessa forma, entendemos que o nosso comportamento sexual é atravessado por todas as formas de pertencimentos culturais e relações sociais. A partir das respostas obtidas, fica nítida a influência de ideias e conhecimentos ligados a uma cultura heteronormativa e machista para as questões que envolvem as construções de identidade sexual. Segundo Louro (2000, p.12), “as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sexuais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais”. Nesse sentido, as identidades não podem ser tidas como fixas e imutáveis, muito menos serem requeridas como modelos únicos, pois as necessidades e os desejos transitam muito mais sobre um terreno individual do que coletivo.

Com relação à leitura dos poemas, a aceitação dos estudantes superou nossas expectativas, uma vez que fora constatado no questionário diagnóstico que 54,2% destes/as alunos/as não liam poesia, dentre outros motivos, por terem dificuldade de entendimento, acharem uma linguagem muito subjetiva ou julgarem a poesia como algo mentiroso ou desconectado da realidade. Não obstante, a atividade de leitura compartilhada dos poemas eróticos provocou um momento de profundo prazer e motivação, tendo em vista a intensa participação dos estudantes e o reconhecimento de aspectos do seu cotidiano e experiências pessoais nos poemas discutidos. Além disso, houve o interesse sobre a construção do eu lírico nos poemas, a partir da qual a discussão transitou sobre as múltiplas construções das identidades sexuais. Para Pinheiro (2018, p. 16), “textos que discutam preconceitos sociais, étnicos e questões de gênero suscitam debates calorosos e podem contribuir para a formação humana dos

leitores”. Desse modo, a literatura, como linguagem que transfigura a experiência humana em sua integridade pode tornar-se espaço educativo fundamental para pensar o homem em suas relações sociais e culturais, de maneira problematizada.

De modo geral, os estudantes trouxeram interpretações coerentes às propostas dos poemas, gerando reflexões pertinentes sobre a traição, obrigações matrimoniais, o ciúme, objetificação da mulher, o papel social do sexo, homossexualidade, prostituição. Esses temas serviram de matéria aos versos dos textos, e foram representados, em grande parte, como contradiscurso à ordem social vigente. As discussões provocaram curiosidade e interesse sobre a Educação Sexual, o que reforçou a importância da sua abordagem na escola e suas contribuições para as nossas vivências e relacionamentos interpessoais. A leitura do poema, seguida de breves interpretações e reflexões, contribuiu para ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes acerca da sexualidade, quebrando tabus e ressignificando interdições que impedem que ela seja vivenciada de forma plena, prazerosa e saudável. Paralelamente, apresentou a poesia como uma possibilidade de leitura capaz de estimular a sensibilidade e a inteligência com os quais os estudantes estabelecem pontes entre o poema e o seu universo pessoal e social. Essa aproximação e apropriação do texto pelos alunos/as poderá contribuir para a sua formação enquanto leitores, desencadeando, quiçá, uma procura mais frequente pela leitura literária.

Posteriormente, no intuito de superar possíveis estranhamentos ou resistências acerca da proposta pedagógica iniciada, como também coibir reações contrárias à importância de sua realização na escola, foi exibido o vídeo⁵ (1 min 35s) da participação da psicólogoa

5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jWRyjJONQWM>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ga e sexóloga Sílvia Muller no Programa *Altas Horas*, de Serginho Groisman. A fala da sexóloga remete a um direcionamento dos parâmetros curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 316), endossando que “esses conteúdos devem possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos que variam de acordo com a faixa etária, cultura regional e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma determinada comunidade”. Desta forma, pudemos esclarecer algumas dúvidas sobre a aplicabilidade deste trabalho na escola, rebatendo o argumento de que abordagens deste tipo incentivaria crianças e adolescentes à iniciação sexual, devido à suposta inadequação entre os conteúdos abordados e a idade dos estudantes; além de argumentos baseados em preconceitos decorrentes da falta de conhecimento e informações no que se refere à dimensão da sexualidade e à construção das identidades de gênero.

O segundo encontro teve como subtema a *Descoberta e uso do corpo sexuado* e foi realizado em 4 aulas de 45 minutos. Os elementos textuais que direcionaram as discussões foram: “*O Primeiro Beijo*” (1989), de Clarice Lispector, “*Danaé*” (2002), de Maria Lúcia Dal Farra e “*Ejaculação Precoce*” (2011), de Paulo Azevedo Chaves. O intuito foi refletir sobre algumas cobranças sociais e culturais em torno da iniciação sexual, problematizando juízos e valores desiguais atribuídos a homens e mulheres na sociedade.

No primeiro momento foi exibida a cena⁶ de um episódio da série animada “*Simpsons*”, que ilustra uma compilação de alguns dos beijos mais famosos do cinema. Em seguida foi entregue um pedaço de papel colorido a cada aluno/a e pedido que, sem a obrigatoriedade de identificação, descrevessem, com uma palavra ou frase, as sensações, os sentimentos, estranhamentos ou qualquer memória trazida

6. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pB5gMmic_fM. Acesso em: 28 mai. 2019.

referente ao seu primeiro beijo ou a um beijo especial do qual se recorde. Durante esse momento foi reproduzido o clipe da música⁷ “Beijo Bom” (2018) da cantora Paula Fernandes, uma vez que o estilo sertanejo/forró romântico foi apontado como um dos preferidos dos estudantes de acordo com o questionário aplicado. A música teve o intuito de proporcionar um momento de relaxamento e inspiração para a participação dos estudantes na escrita, como também marcar o tempo da atividade. Ao término da reprodução da música, os papéis foram recolhidos e redistribuídos aleatoriamente entre os estudantes, de modo que cada um lesse o que o outro escreveu.

Foi iniciada uma conversa informal sobre o significado do beijo nos relacionamentos interpessoais, o que permitiu aos estudantes um resgate de um dos momentos que marcam a descoberta do erotismo – o primeiro beijo. De um modo geral, conforme os resultados dessa atividade, a descrição sobre o primeiro beijo oscilou entre duas representações: um momento mágico e um tempo de estranhamentos, devido à falta de experiência. Os depoimentos sinalizaram uma descoberta prazerosa permeada de afeto, curiosidade e emoção.

Feito isto, deu-se a leitura do conto “Primeiro beijo”, de Clarice Lispector. Nele, narra-se a trajetória de um personagem masculino, adolescente, que beija uma estátua e, ao se dar conta disto, sente-se mais homem, devido à ereção que ocorre durante este acontecimento. O conto versa de forma poética sobre a descoberta da sexualidade e a iniciação sexual através do beijo, o que permitiu, além de uma discussão sobre a descoberta da libido através do despertar do erotismo, um diálogo sobre as representações de masculinidade. Para Beauvoir (1970), o falo assume grande valor porque simboliza a soberania masculina, traduzida no mundo organizado mediante valores e direitos que privilegiam os homens.

7. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CtNNhXUYUZA>. Acesso em: 28 mai. 2019.

Sobre as discussões desencadeadas com a leitura do conto, os estudantes apresentaram uma visão pouco essencialista. Eles entenderam a existência de um desejo, enquanto necessidade ou algo mais instintivo (o que a biologia explica como mediação hormonal), porém reconheceram que alguns comportamentos nessa descoberta partem de curiosidades, imaginações e/ou repetições de comportamentos observados no meio social desde a infância, na família, na mídia ou em seus grupos sociais, uma vez que a sexualidade “envolve também crenças e valores, ocorre em um determinado contexto sociocultural e histórico, que tem papel determinante nos comportamentos” (Brasil, 1997, p. 304).

Após releituras de alguns trechos do conto “O Primeiro beijo”, os estudantes perceberam a metáfora entre as sensações de sede do protagonista e àquelas provocadas numa experiência sexual, e, embora tenham citado a palavra “ereção” para a elucidação do desfecho do texto, eles relataram que esta palavra lhes causava estranhamento por não ser utilizada com frequência ou naturalidade em seu cotidiano. Aproveitamos para discutir algumas questões acerca da linguagem adotada para a abordagem da sexualidade, uma vez que observamos algumas barreiras no uso de uma linguagem mais científica acerca da anatomia e fisiologia do corpo nas questões sobre o aparelho sexual⁸, indicando possivelmente uma ausência dessas discussões, não só na escola, mas também nas vivências pessoais. A falta deste diálogo pode favorecer a transformação do corpo e das questões sexuais em tabus que geram desinformação, medos e interdições, pois, como lembra Weeks (2000, p. 70), “a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura, quanto da natureza”.

8. A autora Guacira Lopes sugere o uso da expressão “aparelho sexual” em vez de aparelho reprodutor, pois ela possibilita uma ampliação de sentidos sobre a sexualidade, situando-a numa dimensão prazerosa, de gratificação sentimental e física, em que a procriação deve ser um direito de escolha.

Um outro ponto que merece destaque refere-se às interpretações sobre a construção de masculinidade no conto. Na narrativa, fica subtendido que a masculinidade está ligada a questões de funcionamento biológico do sistema sexual, no caso a ereção. O fato de o narrador mencionar que o protagonista se tornou homem depois da ereção dividiu opiniões entre os estudantes sobre o que é ser homem. Alguns concordaram com a ideia de que a iniciação sexual poderia definir esta identidade, mas, gradativamente, foram atribuindo outras questões relacionadas ao convívio social, como a consciência de uma responsabilidade para com o outro, a iniciação do exercício do trabalho e posturas mais solidárias e maduras nos relacionamentos interpessoais. Na ocasião, ao associar a masculinidade a uma virilidade obrigatória e incessante, as discussões também se encaminharam para as pressões sociais sofridas pelos homens, que, segundo esta lógica, precisam estar sempre dispostos ao sexo.

O debate sobre as construções de gênero e de sexualidade do conto permitiu uma reflexão sobre as influências históricas e culturais acerca da configuração das nossas identidades. Nesse processo, os estudantes compreenderam que, apesar de haver padrões sociais que normatizam o corpo e que figuram como passaporte para inserção social, estes não são essenciais e absolutos, e segui-los não garante uma boa relação e vivência com o próprio corpo. Sobre tais questões, Louro (2000, p. 135) apresenta a ideia de que

[...] todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida [...]. É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicas de seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, bem como, as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam.

Em um segundo momento, com o intuito de ampliar as discussões sobre a descoberta da sexualidade, considerando que a masturbação constitui uma possibilidade para experiências mais concretas com relação à iniciação sexual e redescoberta do corpo, foi projetada a tela *Danaé*⁹, de August Klimt (1907), que retrata a masturbação feminina. Após uma rápida interpretação da imagem, foi lido por um dos estudantes o poema de mesmo nome, escrito pela autora Maria Lucia Dal Farra, que versa sobre a masturbação feminina, descrevendo, de forma poética, gestos, atitudes e sentimentos da mulher durante a masturbação.

A partir do diálogo da tela com o poema, obtivemos interpretações sobre as expressões que compõem a pintura e suas relações com o prazer feminino representado também nos versos do poema. Para alguns estudantes, a masturbação feminina foi entendida enquanto ato a ser realizado e/ou descoberto com o/a parceiro/o, enquanto, para outros, foi percebida como uma possibilidade de descoberta erótica e individual do seu corpo. Algumas interdições sobre a masturbação das mulheres foram exemplificadas através de situações vivenciadas pelas próprias estudantes, como a não aceitação, por parte dos maridos/parceiros, que elas se masturbem, pois, segundo esses companheiros, este ato sexual estaria associado à promiscuidade e à prostituição. Foi relatado por uma das alunas que a educação que recebeu dos pais foi diferente da dos irmãos do sexo masculino. Ela comentou sobre a proibição, imposta pelos familiares, de visualizar vídeos e/ou filmes com conteúdo sexual e/ou pornográfico, sendo estes bens de consumo erótico permitidos apenas aos meninos. Sobre esses mecanismos de interdição:

9. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/gustav-klimt/danae-1908> . Acesso em: 10 mai. 2019.

[...] de todas as possíveis formas de atuação, cada sociedade elege algumas que constituem seu modelo e que vão se formando e transmitindo ao longo de sua história, ficando rigidamente estabelecidas como normas ou modelos de conduta. Esses padrões ou modelos não são os mesmos para todos os indivíduos, existem uns para o sexo feminino e outro para o sexo masculino, claramente diferenciados (Moreno, 1999, p.29).

Destarte, os estudantes demonstraram entender a prática da masturbação enquanto comportamento natural, saudável e positivo, reconhecendo o corpo enquanto espaço de conhecimento, descoberta do prazer, satisfação pessoal e mecanismo potencializador da autoestima. Após essa primeira discussão sobre a masturbação feminina foi exibida a primeira cena (do minuto 2:07 a 6:14) do episódio 1 da série *Sex Education* (2019), disponível na Netflix. Na cena, o personagem principal acorda de manhã, retira da mesinha de cabeceira um frasco de lubrificante, uma revista de nudez e um pacote de lenços, dispendo-os sobre a cama, indicando a pretensão de masturbar-se, quando é bruscamente interrompido pelo namorado da sua mãe que abre a porta do quarto por engano. A cena dialoga com o poema lido anteriormente, dando ênfase, agora, à masturbação masculina, ampliando a percepção sobre a diferença comportamental e sua relação com os significados atribuídos a homens e mulheres pela sociedade, suas regulações e implicações.

As opiniões se dividiram atravessadas por um marcador de gênero. De um lado, as alunas julgaram negativo o consumo da nudez feminina em revistas e/ou vídeos; e do outro, os alunos avaliaram que esta era uma prática condicionada à fase da adolescência e, portanto, natural. Com relação à nudez masculina em revistas, as mulheres mencionaram achar sem graça este tipo de publicação, marcando-a como destinada ao público *gay*. Após algumas falas, logo veio à tona o motivo da não utilização de material pornográfico para mulheres.

Algumas alunas relataram o receio de haver um preconceito e re-preensão dos parceiros, caso utilizassem este recurso em suas experiências sexuais, mencionando não se tratar de uma atitude de “mulher direita”. Assim, percebe-se uma nítida assimetria no que se refere à liberdade sexual entre meninos e meninas, homens e mulheres, permeando os relacionamentos e as práticas sexuais.

Encerrando este encontro, como motivação anterior à leitura do poema *Ejaculação Precoce* de Paulo Azevedo Chaves, foi realizado o jogo da forca, com o intuito de brincar um pouco com o título desse texto. Assim, a palavra que os estudantes tentaram descobrir foi “ejaculação”. O jogo permitiu um diálogo sobre alguns aspectos da fisiologia humana relacionados ao comportamento sexual humano, como a ejaculação e a masturbação, despertando interesse e dúvidas sobre estes processos em homens e em mulheres. Em seguida foi lido o poema em perspectiva, que apresenta um diálogo sobre a experiência de um/uma profissional do sexo que se depara com um cliente que ejacula logo no início do programa, durante o sexo oral. A protagonista é fortemente repreendida pelo/pela companheiro/a de trabalho por ter deixado tal coisa acontecer, pois, em episódios como esse, é comum o cliente se negar a pagar pelo programa. A leitura do poema provocou risadas e um momento de descontração, devido à presença de alguns termos populares no texto, tais como “mona burra”, “pinto mole” e “bofe”.

A leitura assumiu duas vias, a de expandir conhecimentos biológicos e termos científicos ligados ao sistema sexual e, para além disso, a de conduzir reflexões de cunho mais social e cultural sobre a prostituição. Os versos permitiram aos estudantes transitarem sobre a identidade do eu lírico no poema, gerando curiosidades sobre sua identidade afetivo sexual e configuração de gênero. Foi pertinente, a partir da dúvida e necessidade dos estudantes em conhecer a voz que experencia esse lugar de prostituição no enredo do poema, debater so-

bre minorias invisibilizadas que, por não conseguirem espaço social, acabam assumindo profissões marginalizadas, como a prostituição.

O poema *Ejaculação Precoce* propiciou uma aproximação dos estudantes com a poesia por meio de uma linguagem popular e encaminhou a discussão para a análise de uma prática cultural ainda observada atualmente e presente no contexto dos estudantes – a iniciação sexual em prostíbulos, especialmente para meninos. Alguns estudantes associaram o incentivo à prostituição envolvendo menores ao fato de alguns pais sentirem necessidade da afirmação da masculinidade dos filhos e, muitas vezes, forçarem a experiência deles com prostitutas, por temerem a possibilidade de uma identidade homossexual. A esse respeito Louro (2003, p. 134) explica que “processa-se uma naturalização – tanto da família como da heterossexualidade – que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade”. Por outro lado, quanto às mulheres, a cobrança sobre a construção da identidade sexual, conforme constatado entre as estudantes, ocorre em sentido oposto, ou seja, de interdição e resguardo sobre as questões do sexo e de seus corpos.

O terceiro encontro, realizado em 4 aulas de 45 minutos, teve como subtema *Virgindade e primeiras experiências sexuais*. Os elementos textuais trabalhados para este momento foram o conto *Primeiras Vezes*, de Natália Borges Polezzo, e a crônica *Antes à tarde do que nunca* (2003), de Paulo Prata, que abordam temas como virgindade, identidades sexuais não-normativas e possíveis interdições marcadas pelo gênero, de modo a aprofundar as discussões sobre o corpo e sexualidade.

Em um primeiro momento, como motivação para a leitura do conto, foi exibida a reportagem¹⁰ (14 min e 09s) sobre Catarina Mi-

10. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g9s-GH1vGgE>. Acesso em: 10 de julho. 2019.

giorini – a brasileira que leiloou sua virgindade. A finalidade foi perceber quais discursos e tabus permeiam as concepções dos estudantes sobre a função social do sexo, partindo de uma vivência real e não convencional, protagonizada por uma mulher.

Ressaltamos que a intenção não foi incentivar atitudes como a de Catarina ou debater um modelo ideal de iniciação sexual, mas fazer os estudantes refletirem sobre a multiplicidade de construções identitárias existentes e a diversidade de percepções sobre o corpo, o sexo e sexualidade. Consequentemente, fomentamos a ideia de que as diferenças devem ser valorizadas e não classificadas hierarquicamente, pois

[...] abordar as diferenças não pode contribuir para isolar grupos, para criar guetos, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se pretende neutralizar. Separações não promovem igualdade, mas sim *apartheids*. A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas (Souza Santos, 2001 *apud* Candau, 2013, p. 53).

Nas discussões subsequentes, observamos entre os estudantes algumas falas permeadas de preceitos morais e, em alguns casos, religiosos, que contribuem para padronizar as vivências e os modos de ser dos indivíduos. As primeiras impressões dos estudantes sobre a atitude de leiloar a virgindade da protagonista do vídeo variaram desde sentimentos repulsivos como “nojo” até entendimentos mais amplos como a existência de uma motivação financeira ou um desejo de projeção na mídia.

Vale salientar que as vozes femininas entre os estudantes foram as mais repressoras no julgamento da atitude de Catarina Migliorini, talvez em consequência de todas as interdições contidas nos vários discursos, seja o médico, o religioso ou o familiar, que influenciam na formação de uma opinião pública mais tradicional e moralista

com relação à liberdade sexual feminina. Ainda é recorrente o pensamento de que o sexo, quando não praticado convencionalmente dentro de uma relação estável, é algo perigoso e corruptor, especialmente para as mulheres.

Foucault (2017) explica esse contexto de regulações sobre a sexualidade, ao aferir que houve, ao logo dos séculos e com maior intensidade a partir do XVIII, a “colocação do sexo em discurso”, ou seja, uma incitação discursiva sobre o sexo e intensificação do corpo como objeto de saber, em que se inscreveram tecnologias de controle ligadas, sobretudo, ao poder da igreja, do Estado e da medicina. As relações de poder não se referem, aqui, à instituição ou estrutura em si, mas a situações estratégicas complexas numa sociedade determinada ou a uma multiplicidade de correlações de forças iminentes ao domínio onde se exercem, cuja cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação das leis, nas hegemônias sociais, e possuem, para efeito de controle, intencionalidade e objetivo que não parte da escolha ou decisão de um sujeito, individualmente. Conforme Foucault (2017, p. 102-103), “as correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e nas instituições servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social”.

Concomitantemente, no decorrer dos debates, algumas alunas mencionaram proibições advindas dos pais e/ou namorados sobre a sua vida sexual. As justificativas das interdições, segundo estes homens, vão desde o cuidado à preservação de um estado de pureza e docilidade supostamente característico delas. Esse pensamento nos remete a uma concepção essencialista sobre a identidade feminina, pois, ao concebê-la como uma extensão da própria natureza, distancia a mulher do domínio público ou social, reservando a ela apenas o domínio do privado. De acordo com as ideias de Scholz (1996),

ocorreu um processo científico de “controle da natureza” como uma maneira de, entendendo a mulher como ente natural, domesticá-la. Para a autora, idealizar a mulher como representante da natureza caberia situá-la numa identidade serena, doméstica e, portanto, controlada pelo patriarcado.

Após as discussões sobre a reportagem citada anteriormente, iniciamos a leitura do conto “Primeiras vezes” (2015), de Natália Borges Polesso. O conto apresenta duas experiências sexuais da personagem principal, uma com um homem e a outra com uma mulher. Sem deixar muito claro ou dar ênfase sobre a identidade afetivo sexual da personagem, a narrativa problematiza a iniciação sexual, especialmente a cobrança social em torno dela. A narradora descreve as sensações, emoções e frustrações da personagem, fazendo um paralelo entre suas expectativas e a realidade vivida em ambas as experiências.

O texto conduz a uma reflexão sobre a construção das nossas identidades, inclusive da nossa identidade afetivo sexual e constitui um terreno muito fértil para reflexões sobre as oposições e/ou entrelaçamentos entre as concepções biológicas e as construções culturais nas explicações do comportamento humano, posto que, como afirma Louro (2000, p. 11), “através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas”.

Após a leitura, o primeiro ponto discutido foi o fato de a protagonista ter mentido sobre sua virgindade, escondendo sobre nunca ter tido uma experiência sexual. As falas dos estudantes convergiram para a ideia de que a idade da personagem (17 anos) já estaria muito avançada para ainda ser virgem. Além disso, alguns alunos julgaram ser incômodos os comentários de amigos/as, parentes e terceiros sobre suas vidas sexuais, traduzidos em cobranças sobre a necessidade da iniciação sexual.

Os estudantes mencionaram que, em suas comunidades e no ambiente escolar, já haviam sofrido pressões no que se refere à construção de uma identidade heteronormativa, sendo “chamados” de gays e lésbicas enquanto não fossem vistos com namoradas/os, o que aponta como prioridade social não a perda da virgindade, mas a afirmação de uma identidade heterossexual. Esse fato expõe dois problemas graves: primeiramente, a homossexualidade ser considerada um mal e, por isso, motivo de chacota e ofensa; e, posteriormente, a cobrança excessiva sobre o início da atividade sexual a qualquer custo, sem considerar as especificidades, vontades e necessidades de cada um/uma. Louro (2000, p. 27) ratifica que

[...] as coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia.

Quando perguntados sobre a identidade afetivo sexual da personagem, alguns estudantes julgaram pertinentes as duas experiências sexuais— a heterossexual e a homossexual. O entendimento geral foi o de que as práticas sexuais podem reproduzir modelos de relacionamentos afetivos hegemônicos no meio social ou traduzir uma ordem mais pessoal e subjetiva, desvinculada destes modelos. Todavia, os alunos não reconheceram como legítima a bissexualidade, duvidando, inclusive, de sua existência. Sobre a lesbiandade, alguns estudantes tentaram explicar a origem dessa identidade afetivo sexual, como se ela fosse fruto de uma possível decepção amorosa anterior com homens ou como uma forma de viver um relacionamento mais carinhoso e afetivo.

Esse resultado sugere uma tentativa de negação das identidades homossexual e/ou bissexual, uma vez que os estudantes buscaram a causa ou origem que as explicassem, muito provavelmente por entendê-las como uma patologia, assim como o era no final do século XIX em que a denominação para a prática sexual entre iguais era homossexualismo, palavra utilizada na medicina com conotação de doença. Portanto, neste episódio, observamos que, apesar de os estudantes apresentarem, em alguns momentos, um discurso que desnaturaliza o gênero e a sexualidade, noutros, a maior parte da turma reafirma uma perspectiva essencialista. No caso em questão, os alunos compartilham do pressuposto de que a heterossexualidade é a norma, a referência, sendo o destino sexual natural dos indivíduos, enquanto as outras expressões, por serem desviantes, precisam ser justificadas, para terem direito à existência.

Em um terceiro momento foi reproduzida a música “*Amor e Sexo*” (2003), da cantora Rita Lee, com a finalidade de propiciar um momento de relaxamento e de reflexão sobre as ideias que permeiam o imaginário dos estudantes sobre o conteúdo da canção. Alguns estudantes mencionaram a impossibilidade do sexo sem o amor, já outros mencionaram poder haver uma perfeita divisão entre os dois aspectos da sexualidade, classificando o sexo no âmbito de uma necessidade fisiológica e o amor na subjetividade. O intuito sobre a análise da letra foi o de conversar sobre as múltiplas possibilidades para as relações interpessoais, sugerindo que o importante para a iniciação sexual é a nossa relação individual com o corpo e o entendimento que todas as formas de relacionamento que tem como princípio o respeito a si e ao outro são legítimas e saudáveis.

Para finalizar o terceiro encontro e a sequência de atividades aqui comentadas foi realizada a leitura da crônica “Antes à tarde do que nunca”¹¹, de Paulo Prata, que discorre de forma natural e bem-humo-

11. A frase é de uma socialite carioca, que foi pega pelo marido, na cama, com outro homem.

rada sobre uma experiência de iniciação sexual, em que o narrador demonstra aflição por não conseguir perder a virgindade. A leitura gerou um momento de descontração e comentários acerca do reconhecimento destes estudantes com as cenas descritas, demonstrando que a literatura não é algo desconectado de suas realidades. Ao contrário, a experiência de leitura desta crônica e dos demais textos literários, ao longo da sequência de trabalho aqui exposta, revelou que, além de proporcionar momentos de profundo prazer e fruição, a literatura é espaço profícuo para situar os estudantes na tarefa de refletir sobre o mundo, ampliando seu entendimento e visão sobre as identidades e relações humanas.

Considerações finais

No contexto político atual, é iminente a produção de discursos que buscam desacreditar algumas formas de identidades, especialmente, as historicamente marginalizadas – a exemplo de algumas identidades sexuais, que têm sido expostas a assimetrias sociais e ao abandono político. Isto tem provocado desdobramentos nas relações sociais construídas no âmbito escolar, que podem acarretar o isolamento e a exclusão de pessoas e/ou grupos.

A maioria dos conteúdos escolares e práticas educativas estão permeadas por um androcentrismo cultural, por vezes velado e despercebido nas salas de aula, mas que faz com que ideias e condutas sexistas e preconceituosas sejam consideradas naturais e universais, abrindo, assim, espaço para violência e segregação. Por isso, um trabalho de educação sexual na escola que amplie o leque de discussões e tenha como norte o processo de humanização através da leitura literária, pode propiciar um bom exercício de reflexão sobre o outro e sobre a diferença, a aquisição de novos saberes que permitam ampliar percepções sobre o mundo e transpor sentimentos de amor e empatia

para o âmbito da valorização da diversidade. Nesse processo de humanização está implícita a transformação humana no que se refere à criação de novos sentidos para a vida, vivências de novas emoções e criação de modelos de convivência mais justos, no sentido de ressignificar práticas culturais hegemônicas e discriminatórias.

As produções artísticas e literárias utilizadas neste trabalho permitiram um diálogo entre conhecimentos que ultrapassaram o que normalmente se ensina através de conteúdos escolares tradicionais, bem como os textos compartilhados podem ter despertado o gosto pela leitura, a partir do entendimento de que podem ao mesmo tempo ser fonte de entretenimento, prazer ou de respostas para muitas dúvidas sobre a vida e sua relação com o outro.

Os textos tematizaram experiências e realidades humanas investidos numa linguagem que, ao contrário do discurso comum mais afeito à objetividade e ao fechamento dos sentidos, abriu a percepção para a multiplicidade do mundo. Assim, sensibilizados pelo literário, que estimula a inquietação e o estranhamento, os alunos e alunas puderam se aventurar pela reflexão sobre as identidades de gênero e sexuais, relacionando as emoções e as situações retratadas nos textos à própria vida. Talvez, se a base textual selecionada para a discussão aqui proposta fosse outros discursos e não os de veio artístico, os estudantes não estariam tão disponíveis à percepção empática do tema, escutando sobre os variados modos de viver e pensar a sexualidade, mesmo divergindo deles. Eis uma hipótese a ser aprofundada em um trabalho futuro.

Entendemos que os modos de vida dos estudantes são importantes para a construção de projetos educacionais, sendo este um ponto de interesse especialmente para grupos que sofrem pressões ou opressões devido aos padrões culturalmente determinados, a exemplo das mulheres, dos homossexuais e pessoas trans, que tem suas identidades ocultadas do currículo escolar. Nesse contexto, a utili-

zação da sequência didática, através de um tratamento transdisciplinar para as temáticas abordadas, contribuiu para as elucidações sobre as questões sociais e culturais da sexualidade, além de proporcionar o fortalecimento de laços e afetividade entre os participantes desta pesquisa.

Consideramos que este trabalho possa servir como sugestão para a prática docente de outros professores/as do Ensino Básico que sintam a necessidade de enriquecer os estudos e práticas pedagógicas acerca da Educação Sexual na escola, numa perspectiva que não se restrinja a questões biológicas, mas contemple as várias faces da diversidade humana enquanto construto sociocultural.

Referências

BEAUVOIUR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Trad. Sérgio Milliet. Vol. 1. 4ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Gênero E Diversidade Na Escola*. Formação de professoras/es e Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: SPM, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 4ed. org. pelo autor. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual no Brasil: Estado da arte de 1980 a 1993*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, p. 288. 1995.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). *Corpo, Gênero e Sexualidade - Um debate contemporâneo na educação*. 8ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 41-52

MACHADO, Amanda; MOURA, Marina. *Poesia Gay Brasileira – Antologia*. Belo Horizonte: Editora Machado; São Paulo: Amarelo Grão Editorial, 2017.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Campinas, SP: Moderna, 1999.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

POLESSO, Angélica Borges. *Amora*. Porto Alegre: Não Editora, 2015

PRATA, Antônio. Antes à tarde do que nunca. In: *Estive Pensando: crônicas de Antônio Prata*. São Paulo: Marco Zero, 2003. p. 29-30

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SCHOLZ, Roswitha. O valor é o homem – Teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre os sexos. Trad. José Marcos Macedo. In: *Revista Novos Estudos – NOVOS ESTUDOS*, CEBRAP, São Paulo, n. 45, p. 15-36, jul. 1996. Disponível em: <http://www.obeco-online.org/rst1.htm>. Acesso em: 20 fev. de 2023.

SOARES, Karina Maria de Souza. *Educação para prevenção: O discurso de professoras de Ciências do Ensino Fundamental II em tempos de HIV/AIDS*. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/UFPB. João Pessoa, 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35 -82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 07-72.

Representação do gênero feminino no funk: um estudo antropológico discursivo

Edileide Godoi
Patrícia Formiga Maciel Alves

Introdução

O presente capítulo tem como proposta principal analisar a questão de gênero feminino na música *funk*, especificamente como essa representação ocorre nesse universo musical. Para isso, escolhemos algumas letras desse ritmo que circulam/aram na mídia como *YouTube* e plataformas *streaming*. A questão inicial que nos inquietou diante da temática foi: como esse campo musical produz práticas objetivadoras para o gênero feminino, reforçando práticas sexistas que há muito circulam socialmente?

Levando em conta fatores sociais que retomam as práticas machistas e sexistas entendemos com Colling (2018) que o feminino é complementar do masculino pelo viés de sua subordinação psicológica e cultural.

Sabe-se que vivemos numa época de intensas mudanças sociais. A sociedade passa por transformações significativas na área da economia, da política, da educação e em especial na esfera da vida cotidiana e pessoal. Neste cenário, assistimos à luta do movimento feminista desde meados do século XX, indo de encontro à ideologia sexista, valores que se apresentam como organizadores das relações

entre os sexos, no âmago das quais o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo o que se refere à vida doméstica.

Porém, apesar de todas essas mudanças nos perguntamos durante este estudo se esta luta contra a ideologia sexista fora de fato vencida? Será que esse olhar sobre gênero feminino tem alguma relação com suas práticas de resistência ao poder sobre o próprio corpo das mulheres? A quem pertence nossos corpos femininos? Quais práticas físico-corporais e sexuais são produzidas socialmente para o gênero feminino? Uma outra questão relevante para tratarmos a partir de nosso *corpus* é: será que as práticas sexistas nas músicas surgem pelas rupturas das mulheres em relação as práticas produzidas para seus corpos?

Para Courtine (2009), o corpo é mergulhado no campo político, as relações de poder operam sobre ele uma influência imediata, investindo sobre e contra ele; o marcam, o adestram, o suplicam, o constroem, cobram deles signos. São técnicas objetivadoras que o marcam e determinam a assumirem lugares pré-construídos. No caso da música funk, a mulher e seu corpo são coisificados a um lugar de consumo e prestação de serviço as práticas masculinas sexuais e sexistas.

Desse modo, destacamos, neste estudo, a permanência da ideologia sexista que coisifica a mulher, que aparece como objeto ou complemento ao homem e, sobretudo, evidenciamos que a associação entre comidas e mulheres permanece presente na sociedade, em contra partida a todas as conquistas do gênero feminino nos últimos anos, tais como a entrada da mulher no mercado de trabalho e a sua luta por igualdade salarial.

Assim, propomos mostrar como as letras dos funks mais executadas em determinado período contribuem para reforçar a manutenção do sexismo e da desigualdade de gênero ao recorrer à associação

entre comidas e mulheres, de modo que coloca o corpo feminino dissipado em uma narrativa a serviço do desejo masculino ou um “corpo ordinário”, usável.

Os enunciados aqui analisados nos interessam à medida que nos propõem pensar os sujeitos e suas práticas sociais envolvidas em relações de saberes e poderes, pois sendo-os produzidos socialmente são alvo de investigação histórico, cultural e antropológico que reflete a sociedade em um contexto sociocultural no qual estão envolvidos.

Diante disso, este estudo destacou os estudos antropológicos e discursivos como base da organização dos efeitos de sentidos produzidos nos enunciados propostos nas letras de músicas aqui analisadas.

Nosso interesse, nessa relação entre a antropologia e uma análise discursiva, se dá pela importância da linguagem e dos discursos enquanto evidência e parte do patrimônio histórico-cultural de uma sociedade. Uma vez que é através deles que os indivíduos, uma sociedade, se expressam e expressam seus valores, suas preocupações, seus pensamentos e seus lugares sociais. Como nos diz Laplantine (2009, p. 17): “apenas o estudo da língua permite compreender: o como os homens pensam o que vivem e o que sentem, isto é, suas categorias psicoafetivas e psicocognitivas (etnolinguística)”; e como eles expressam o universo e o social (estudo da literatura, não apenas escrita, mas também de tradição oral); e como, finalmente, eles interpretam seus próprios saberes e saber-fazer (área das chamadas etnociências). A antropologia linguística, que é uma disciplina que se situa no encontro de várias outras, não diz respeito apenas, e de longe, ao estudo dos dialetos (dialetologia). Ela se interessa também pelas imensas áreas do discurso e suas relações com as práticas sociais as quais estão inseridas.

Para tanto, a base de análise do trabalho circunda em torno da categoria relações de gênero, que caracteriza homens e mulheres uns em relação aos outros, e as representações que se fazem dessas rela-

ções, que, diga-se de passagem, não são estanques, mas dinâmicas. A pesquisa é de caráter descritivo-discursivo, uma vez que buscamos caracterizar, discutir/refletir, com base na Análise do Discurso e na Antropologia, os lugares e posições (im)postas à mulher, através dos discursos que circulam no gênero musical do funk. Os estudos bibliográficos antropológicos, bem como os estudos discursivos foucaultianos se justificam porque ambos, de certo modo, propõem uma relação intrínseca entre cultura e sociedade. Há um batimento inseparável entre estrutura e acontecimento.

Para a Análise do Discurso, segundo Gregolin (2003, p. 7), “o discurso é determinado pelo tecido histórico-social que o constitui”, além de ser uma disciplina que se constitui pelas aberturas de novos horizontes, fazendo relações com outros campos teóricos, inclusive com a Antropologia. Orlandi (2008), relata que esse é um campo teórico em que as práticas textuais enquanto discurso são marcadas pela sua incompletude, pois se relacionam com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e as situações), que chamamos de exterioridade constitutiva (Orlandi, 2008), ou seja:

[...] não consideramos nem a linguagem como um dado, nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da língua/linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz, dos processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos históricos sociais (Orlandi, 2008, p. 17).

Hodiernamente, compreender os discursos da música é um desafio e uma necessidade, uma vez que somos constantemente bombardeados por cantores, interpretes ávidos para nos tornar consumidores de seus produtos. Nesse ínterim, indiscutivelmente, a música é um instrumento de manipulação, “imposição” e práticas sociais que

integram nosso cotidiano. Por isso, tão significativo entender nas linhas e entrelinhas os ditos e não-ditos, lançar um olhar “*oblíquo*” a fim de desvendar as estratégias que marcam representações femininas ainda tão sexistas.

O *corpus* foi constituído por cinco letras de músicas de funk que circulam/aram no Brasil desde 2019. “Lei do Retorno” do MC Don Juan participação MC Hariel, “Obsessão” do MC Hariel, “Desbloqueia a tela” do MC Denny, e “Nunca Nem Vi, Que Dia Foi Isso” do MC Novin, e “Novidade na área” do MC Livinho. A seleção das músicas para a análise foi baseada no critério “mais ouvidas da atualidade” e que estão presentes no contexto social dos jovens do Brasil. Embora a seleção para análise de enunciados tenha sido dessas cinco (5) letras, percebeu-se, nessa pesquisa, que os enunciados sobre a mulher objetificada são recorrentes nesse estilo musical.

Questão de gênero e desigualdade de gênero

Na busca pelo reconhecimento social da imagem feminina, o século XIX foi um importante período de popularização da ideia de domesticidade feminina e da enganosa construção de inferioridade natural das mulheres. Entretanto, neste mesmo século, o Feminismo e os Movimentos Sociais de mulheres emergiram de uma sociedade tradicional, buscando mostrar a insatisfação feminina com a imagem estereotipada que ora foi atribuída pela sociedade tradicionalmente machista, bem como o anseio pela valorização social e o desejo de emancipação nos diferentes seguimentos da sociedade.

Acompanhando as transformações econômicas, políticas, sociais, e, mais especificamente, culturais ocorridas no decorrer do século XX todo o movimento feminista vem alcançando resultados positivos em suas reivindicações, tendo como principal representante do

movimento Women's Lib¹ a americana Betty Friedan, que consegue em seu livro *A mística feminina*, 1971, introduzir os seus pensamentos no Brasil (Friedan, 1971).

Entretanto, os direitos conquistados pelos movimentos feministas ainda são constantemente desrespeitados pela onda crescente de concepções de poder machista e ideias conservadoras de valorização da condição do homem na sociedade em detrimento da presença da mulher. Esse lugar patriarcal conservador e desejado pelos homens, ainda presente na atualidade, aparece por exemplo na figura masculina, no filme da Barbie, dirigido por Greta Gerwig, lançado em julho de 2023, quando o personagem Ken chega no mundo real e se depara com o patriarcado, levando, no filme, o personagem a viver e praticar uma série de atitudes machistas. Esse fato infere que o mundo em que as mulheres ocupam lugares de poder e status está no lugar do imaginário, como retratado no filme; o mundo das bonecas, ou “A Barbielândia”.

Indiferente da crítica tratada no filme, no mundo real atual, mesmo anunciando tantas conquistas, as mulheres continuam sendo vítimas de violência de todos os tipos. A agressão contra a mulher está enraizada no contexto histórico das sociedades atuais, consequência do legado patriarcal, em que a mulher era considerada objeto doméstico, podendo ser castigada caso alguma atitude sua fosse contra a vontade e honra do marido, a exemplo do homicídio da adúltera e absolvição do traído.

Embora a luta por respeito e igualdade de gênero seja antiga, ainda é preciso ratificar constantemente que as práticas sexistas não mais cabem na sociedade atual. Esse discurso muitas vezes tendo que ser retomado e ratificado pela justiça como o registrado dia 01 de agosto

1. Women's Lib é o Movimento de Libertação Feminina criado pela americana Betty Friedan na década de 1960 nos Estados Unidos.

de 2023 em que o Supremo Tribunal Federal por unanimidade, julgou como inconstitucional o argumento de legítima defesa da honra, em crimes de feminicídio e agressões contra mulheres. Nas palavras da ministra Rosa Weber: “não há espaços para restauração dos costumes medievais e desumanos do passado pelos quais tantas mulheres foram vítimas de violência e do abuso em defesa da ideologia patriarcal fundada no pressuposto da superioridade masculina pela qual se legitima a eliminação da vida das mulheres” (Brasil, STF, 2023).

No entanto, como consequências, encontramos na atualidade, influências desse passado injusto que ainda se reflete nas ações cotidianas, nos valores que buscam determinar os papéis atribuídos à mulher e ao homem, procurando, dessa forma, conservar as regras patriarcais como norma nas relações interpessoais, tal como aparecem nas músicas de funk, as quais examinaremos mais adiante. Esses papéis são, de certa maneira, modos de objetivação machista que sugere as mulheres efetuar certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, sua conduta. Isso em oposição as práticas de valorização feminina, são práticas divisoras que propõe a mulher técnicas de si para si. Para Foucault (1984) *Techniques de soi* (Técnicas de si, definido a partir da investigação sobre textos clássicos, gregos e latinos, por exemplo, Plínio, Plutarco, Sêneca, Platão) são procedimentos que permitem aos sujeitos efetuar certos números de operações sobre si mesmo, a fim de apropriar-se de uma relação consigo mesmo.

Mas como definir essas técnicas propostas hoje por nossa sociedade? Muitas delas produzidas pelos meios de comunicação, nesse caso, pela música? Para Fischer (2012), contemporaneamente, a mídia é um meio responsável de reproduzir e veicular saberes sobre sujeitos e seus modos de ser e estar na cultura em que vivem.

Assim, considera-se que as relações de gênero dizem respeito à construção cultural e simbólica das relações entre homens e mulheres, indicando que não existem atribuições naturais para homens

e mulheres que sejam fundadas biologicamente, e sim atribuições sociais, ou seja, papéis, tarefas e valores considerados pertinentes em cada sociedade às pessoas de cada sexo. Segundo Teles & Melo:

Gênero, deve ser entendido como uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. Ela demonstra que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas. Ou seja, não é natureza a responsável pelos padrões e limites sociais que determinam comportamentos agressivos aos homens e dóceis e submissos às mulheres. Os costumes, a educação e os meios de comunicação tratam de criar e preservar estereótipos que reforçam a ideia de que sexo masculino tem o poder de controlar os desejos, as opiniões e a liberdade de ir e vir das mulheres (Teles & Melo, 2003, p. 13).

Observa-se que as relações de gênero configuram-se com o poder de dominação do homem em relação a mulher, no exercício da função patriarcal, eles detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais, além de explicitar as diversas formas de subordinação entre os sexos, refletida igualmente nos diversos papéis sociais desempenhados pelo homem e pela mulher em sociedade. Para termos ideia da importância de se debater sobre a desigualdade de gênero, o Exame Nacional do Ensino (ENEM) de 2015, em uma de suas questões discorreu sobre o assunto, que está no livro intitulado Segundo o Sexo da autora Simone de Beauvoir:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam como feminino (Beauvoir, 1980).

Não há nenhum fator natural que determine o papel da mulher na sociedade, além do mais, Beauvoir (1980) fala que a mulher ocupa um papel que está muito abaixo de sua condição de mulher. Na realidade, ela seria classificada a partir do masculino como se fosse um homem castrado e não um ser feminino de fato. Outro ponto colocado circula em torno da mulher meio ao limbo, constituído no não lugar da identidade.

Mesmo não sendo natural, a sociedade se construiu com a ideia de superioridade do homem sobre a mulher, o feminismo se coloca contra esse estado de coisas, nas palavras de Peter Fry (1984, p. 28) “o ato sexual é percebido também em termos hierárquicos, pois a ideia é que quem penetra é de certa forma o vencedor de quem é penetrado”. E acrescenta o autor:

A superioridade social do “ativo” sobre o “passivo” é nitidamente expressa nas palavras de gíria que usamos para falar das relações sexuais como “comer” e “dar”, “ficar por cima” e “abrir as pernas”. Quem “come”, vence, como um jogador de xadrez que tira as peças de seu adversário do tabuleiro, “comendo-as”. Quem “come” está “por cima” e quem está por cima é quem controla. Quem “dá” ou quem “abre as pernas” é quem se rende totalmente (id. *ibid.*).

Assim, é a representação da mulher nas composições musicais. Além da sua redução ao que se “come”, a mulher entra nesse jogo enunciativo das músicas do funk, numa situação de objetificação, consumo e feminicídio, imersos no universo da cultura popular e que reforçam as dicotomias entre os gêneros.

A cultura patriarcal continua prevalecendo em nossos dias, sendo uma de suas consequências, os baixos salários, as desigualdades, os encargos, refletidas pela condição de poder e privilégios sociais, que foram no decorrer dos séculos, inseridos na mentalidade e educação de crianças, culminando, portanto, em violência, discriminações e

tratamento degradante entre os gêneros. Assim, a violência e a desigualdade entre homens e mulheres acabam se perpetuando, impregnadas na (in)consciência das pessoas, juntamente com a imagem de submissão e inferioridade intelectual e física da mulher.

Inerente a essa representação da mulher socialmente está a noção de identidade, que conforme Foucault (1995), é construída discursivamente, sendo resultado das relações de poder, e que, portanto, é um ato político, um espaço de lutas, ou seja, um lugar, também, de resistência, pois é fato que hodiernamente, há um espaço de lutas femininas que se travam dentro da rede de poder que se alastra por toda sociedade, um não querer ser constituído em muitas músicas brasileiras.

Muitas das músicas brasileiras, em especial, em alguns estilos como o *Funk* e o forró, por exemplo, percebe-se uma presença de elementos que satisfazem ao apetite masculino heterossexual, o que, por vezes, retrata a mulher de maneira esdrúxula, sexualmente objetificada e jocosa. Conforme indica Ribeiro (2006), “o corpo da mulher fica separado de seu caráter e de sua inteligência, tornando-se ela apenas um objeto sexual” (Ribeiro, 2006, p. 82).

Essa inferiorização em torno da mulher de que falam as autoras começa em casa, resultando, por muitas vezes, na violência doméstica sofrida por ela, que no fim, acaba apenas fazendo parte de uma estatística feminicida crescente nos últimos anos no Brasil. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) 40% de todos os homicídios de mulheres no mundo são cometidos por um parceiro íntimo. No Brasil entre 2011 e 2012 mais de 50.000 (cinquenta mil) mulheres sofreram feminicídio dentro de casa, segundo dados do governo.

Pesquisas mais recentes apontam que a violência aumentou ainda mais nos anos de 2021 e 2022. A triste conclusão foi revelada por uma pesquisa do Instituto Datafolha, realizada a pedido do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, uma ONG sem fins lucrativos que reúne especialistas no assunto para elaborar estudos e proporcio-

nar cooperação técnica a governos e demais interessados. O levantamento ocorreu entre os dias 9 e 13 de janeiro de ano 2023 e ouviu pessoas com idades acima dos 16 anos em 126 cidades, em todas as regiões do país. A pesquisa inclui todas as formas de violência contra as mulheres, desde xingamentos e ameaças até feminicídios, passando por violências psicológicas.

A pesquisa mostrou que um terço das mulheres brasileiras já sofreu algum episódio de violência física ou sexual pelo menos uma vez na vida. Esse índice foi apurado pela primeira vez e é mais alto que o registrado globalmente (27%), em um levantamento feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2021. Quando incluídas as violências psicológicas, o número de mulheres brasileiras que já sofreram episódios de violência sobe para 43%.

Segundo a servidora Angie Miron, representante das mulheres no Comitê Gestor de Equidade de Gênero, Raça e diversidade do Tribunal Regional do Trabalho da 4^a Região (RS), esses números são resultado direto da legitimação de um discurso de absoluto descaso com as mulheres instituído no país nos últimos anos².

Embora a violência física não seja o tema desse estudo, ela é significativa a medida que os enunciados de inferioridade a mulher (re)produzidos, que circulam na sociedade, contribuem para consolidação e repetição de determinadas práticas sociais que legitimam certas representações tradicionais.

2. (<https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/>)

Representações sociais das mulheres: um lugar de “verdades” e rupturas

Para tratar dessa temática, parece-nos oportuno partirmos de um clássico da sociologia: Durkheim. Isso porque acreditamos que analisar as representações sociais das mulheres em práticas sociais vigentes como a música funk, faz mister partir de alguns escritos durkheimianos, particularmente de “As formas elementares da vida religiosa” e “Representações individuais e coletivas” – a fim de extrairmos sua construção conceitual acerca das representações coletivas (Durkheim, 2001).

A teoria das representações sociais constitui um instrumento teórico importante para a análise da nossa problemática aqui esboçada, na medida em que ela estabelece que o sujeito é o agente da realidade social, capaz de intervenções e mudanças conforme suas crenças, costumes e valores. Durkheim (2001) sustentou que o pensamento organizado e a vida social mantinham uma relação biunívoca, pois, até a ciência, segundo ele, baseava-se na opinião coletiva, reforçando, assim, a noção de representação coletiva que tanto o interessava. Para ele, havia uma clara distinção entre representação coletiva e individual. A primeira não poderia ser explicada através da segunda, por ser inerente àquela, já que as representações da sociedade nem sempre são conscientes no plano individual. Esta foi sua contribuição embrionária para os inúmeros estudos posteriores que investigaram as representações sociais.

A teoria da representação social se modernizou com Moscovici (2003), ao substituir a noção de representações coletivas por representações sociais. Assim, a relação homem-sujeito individual e homem-sujeito social hoje é vista como uma relação dinâmica, envolvida em um determinado momento histórico, e, portanto, submetida

a fatores externos. A personalidade desse homem é constituída de forma complexa, visto que nela se articulam dialeticamente os fatores internos e externos, daí o pensamento do homem ser-sujeito, integrando-se no contexto onde emergem as representações sociais.

Desse modo, as representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente, que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas (Moscovici, 2003).

A questão das representações sociais, no decorrer de uma pesquisa, traz à tona inúmeras categorias que podem ser analisadas, entre as quais podem ser citadas a ideologia, a linguagem e a consciência, observando também, as dimensões de informação, atitude e campo de representação. De fato, este universo musical traz à tona a ideologia sexista que inferioriza a mulher como já discutimos nos tópicos anteriores.

A sociedade manifesta-se por meio de muitos espelhos e vários idiomas. Um dos mais importantes na sociedade brasileira é sem dúvida o código da comida, e em seus desdobramentos morais que acabam ajudando a situar também a mulher e o feminino no seu sentido mais tradicional. Comidas e mulheres assim exprimem, teoricamente a sociedade tanto quanto a política, a economia, a família, o espaço e o tempo em suas preocupações e certamente em suas contradições (Da Matta, 2004).

Assim, a representação social da mulher como comida aparece explicitamente nas músicas do funk. Nestas, a analogia entre comidas e mulheres não nos revela algo novo, mas algo histórico e cultural. Da Matta mostrou que a palavra comer pode apresentar diversos significados, evidenciando que no Brasil a comida define as pessoas, e também as relações que as pessoas mantêm entre si. Em suas palavras: “Mas há comidas e comidas, falamos que mulher oferecida não é comida” num trocadilho chulo, mas revelador da associação,

intrigante para estrangeiros, entre o ato sexual e o ato de ingerir alimentos” (Da Matta, 2004, p. 52).

O fato é que segundo Da Matta (2004) existe uma separação entre a casa e a rua, a mulher de casa que é santificada e a mulher da rua que é o oposto desta. Assim, nessa confusão entre comidas e mulheres, a comida da rua (alimento qualquer e mulher) pode causar indigestão, provocando perturbação moral, ao passo que a comida de casa (alimento bem preparado e mulher) é mais segura sob todos os pontos de vista. Só que para estas últimas se tornem comidas, é preciso transformá-las em noivas e esposas. Porém, o autor chama atenção para o valor das mulheres da rua, “deliciosas na ingestão escondida e apaixonada” (Da Matta, 2004, p. 60) superariam a comida de casa que pode ficar sem graça servindo apenas para alimentar. Apesar da distinção entre a boa comida (santa) e a má comida (prostituta), o fato é que todas as mulheres, de rua ou de casa são vistas como comidas.

As comidas se associam a sexualidade, o ato sexual pode ser traduzido como ato de comer, abarcar, englobar, ingerir, só que na maioria das vezes o homem é o comedor ou comilão. No universo da casa ele é o comedor, na rua, diante de mulheres independentes ele é comido.

A relação sexual e o ato de comer, portanto, aproximam-se num sentido tal que indica de que modo nós, brasileiros, concebemos a sexualidade e a vemos, não como um encontro de opostos e iguais (o homem e a mulher que seriam indivíduos donos de si mesmos), mas como um modo de resolver esta igualdade pela absorção, simbolicamente consentida em termos sociais, de um pelo outro (Da Matta, 2004, p. 60).

Desse modo, prevalece nas letras das músicas analisadas a representação social da mulher enquanto comida. É como se ela nunca escolhesse, fosse sempre posta como alimento.

Para refletirmos sobre esta associação entre comidas e mulheres temos que examinar como a mulher figura nesse papel de comida na nossa cultura. Segundo Glifford Geertz, (2008), os vícios na cultura, de uma forma geral, colocam como sendo aquilo que é ligado apenas a tradição, por exemplo as diferentes tradições em cada região do Brasil.

Alguns pensam cultura como apenas aquilo que faz parte do universo da cultura erudita, ou seja, que somente a literatura clássica seria de fato cultura. Essas visões fazem parte da antropologia simbólica. Para Geertz (2008), não teria como definir o que é cultura em apenas alguns parágrafos, ou em uma obra, e sim algo que deve ser percebido e não algo que se pode definir. A cultura não pode ser definida como coisas, propriedades, ou como algo que se pode apontar, não é plenamente localizável, mas sim uma grande fábrica, um grande mecanismo de produção de significados.

De acordo com Geertz, (2008), a cultura pode ser imaterial ou material, é tudo o que pode ser compartilhado na sociedade. A cultura é dinâmica, nunca estática, sempre está em constante desenvolvimento. É evidente que a trajetória da mulher na sociedade sofreu grandes transformações, não apenas em sua vida familiar, mas principalmente social. Foram diversas conquistas, mas como examinado anteriormente, é necessário revisar o papel da mulher e sua representação na cultura através do universo musical. Cabe a cada um de nós desconstruir a inferiorização da mulher em todas as esferas, no mercado de trabalho, no ambiente doméstico, e acabar de vez com o determinismo que a oprime e a inferioriza. Já, pensar a representação feminina nesses modos, numa perspectiva foucaultiana é colocá-la a serviço de uma analítica do poder; trata-se, com efeito, de descrever a maneira pela qual as práticas discursivas, religiosas, jurídicas, médicas, nesse caso, musicais vem, ao longo da história, constituindo aspectos fundamentais para a representação dessas mulheres. Para o mestre de Poitiers pensar o homem é contestar,

através de um trabalho intelectual, diferentes aspectos da sociedade, mostrando suas fraquezas e seus limites. Contudo, ele salienta que sua obra não é profética, “Eu ficaria extremamente irritado se eles pudessem ser vistos sob essa luz” (Foucault, 2006, p. 306). O que ele propõe é explicar do modo mais explícito as zonas da cultura burguesa e essas instituições que influem diretamente nas atividades e nos pensamentos cotidianos do homem.

O lugar da mulher constituído como passível degustação, invocando nas músicas, é constituído por meio de práticas pastorais retomadas que, visando moldar os sujeitos em função da própria salvação, desqualifica a atividade sexual fora do casamento, bem como o prazer sexual como um mal a ser evitado. O corpo dado ao prazer é um corpo em pecado, é um corpo a exclusão e punição. Portanto, o sujeito feminino produzido pelo *funk* é constituído por práticas coloca o corpo em estado de degustação sexual, um discurso que veremos adiante, indigesto para práticas de resistência/liberdade feminina.

Mulher e funk: uma relação de indigestão

É inegável que a música, sendo um gênero midiático, que circula na sociedade de modo democrático, contribui significativamente para produção e divulgação de determinadas práticas sociais e discursivas. Portanto, indiferente de qualquer estilo musical o funk faz parte desse universo midiático que propõe aos sujeitos, técnicas de si e práticas de objetivação. Segundo Kelner (2001, p. 11), a cultura da mídia influencia diretamente as vidas das pessoas, elas passam tempo escutando músicas, assistindo TV ou cinema, lendo revistas, etc. “Trata-se de uma cultura que passou a dominar a vida cotidiana, servindo de pano de fundo onipresente e muitas vezes de sedutor primeiro plano para o qual convergem nossas atividades”.

Porém, antes de analisarmos como o *funk* vem produzindo e fazendo circular socialmente dizeres sobre a mulher de forma depreciativa e indigesta - objeto de consumo comestível -, teceremos alguns comentários sobre a origem desse estilo musical.

O *funk* é um gênero musical com ritmo forte e que incita à dança. Esse movimento teve origem nos Estados Unidos nos anos 60, e foi criado através de uma mistura de outros gêneros musicais afro-americanos, como o jazz, blues e soul, de forma que obteve como uma das figuras mais reconhecidas do início o artista James Brown. No Brasil, o estilo musical que hoje é popularmente conhecido por todo país, ramifica seu ritmo e suas ideologias pelos estados brasileiros, desde a sua origem, a qual deu-se através de bailes na Zona Sul do Rio de Janeiro, a datar da década de 1970 (Beschizza, 2015).

São muito conhecidos os bailes *funks*, eventos os quais se juntam diversas pessoas para ouvir e dançar seus passos complexos. Alguns dos bailes mais famosos no Brasil ocorrem no Rio de Janeiro, mas de igual forma, pode-se observar que em São Paulo essa modalidade musical também tornou-se famosa, pois foi criado o *funk* ostentação, um estilo musical distinto que aborda a temática da ostentação e consumismo.

Existem várias correntes e estilos diferentes dentro desse gênero musical, como o funk proibidão, funk melody etc. Uma das figuras principais do funk é o MC, que significa Mestre de Cerimônias ou *Master of Ceremonies* em inglês. Em inglês, a palavra *funk* também designa um estado ou sentimento de grande medo ou terror.

Esse estilo musical há muito deixou as favelas e periferias de grandes cidades. Hoje, seus *hits* tocam em rádios de grande audiência e seus artistas se apresentam em programas de todas as emissoras.

Além dessa visibilidade toda que a música, inicialmente de “periferia”, goza, as academias de todo o país oferecem aulas de *fitdance* ou *festrít* onde a maioria do som tocado vem do *funk*. Com isso, esse

ritmo invade toda a sociedade, da elite até os mais populares com a programação das rádios, em que cotidianamente tocam as músicas de figuras como Anitta, Ludmilla, Lexa e os famosos Mc's a exemplo Mc Jerry Smith, Mc Kevinho, dentre outros. Junta-se a isso, a emergência da rede social de música *Tik Tok*, que se popularizou nos últimos anos. Dessa forma, famoso para uns e rejeitado por outros, por ter a sua proliferação nas áreas periféricas, o *funk*, além da fama musical, também carregou consigo a fama de pertencer a um ambiente violento, pois:

[...] as galeras nem sempre tinham o propósito de participar pacificamente. A competitividade promovida pelas atividades que compunham os festivais fomentava nos jovens favelados uma agressividade que resultava em violência. Alguns bailes tornaram-se locais destinados ao conflito de galeras, que receberam a nomenclatura bailes de corredor. Era comum que os conflitos terminassem em mortes e causassem danos permanentes à integridade física dos garotos (Beschizza, 2015, p. 10).

Logo, segundo Beschizza (2015, p. 10), “A violência foi documentada pela imprensa, visto que os conflitos das galeras nem sempre se restringiam ao próprio baile, como foi o caso do arrastão de 1992”, o que ocasionou comentários negativos e marginalização no tocante à figura do “funkeiro”, isto é, a pessoa que aprecia e frequenta os bailes *funks*. De acordo com Beschizza (2015), devido à marginalização dos bailes *funks* e dos seus frequentadores, “houve, desde então, inúmeras proibições e restrições a eles por parte do governo municipal. Os motivos mais frequentes dizem respeito à violência da festa e por supostas relações com o tráfico de drogas”, surgindo então o termo “proibidão”, o qual com o decorrer dos anos teve/terá direta influência com a questão do linguajar empregado nas músicas.

Por conseguinte, além da violência propriamente dita dentro dos bailes, de igual forma, pode-se observar a violência que ataca dire-

tamente a massa feminina, tanto no tocante à presença delas nas festas em detrimento à pouca segurança do local, quanto nas letras das canções em si, as quais partem para agressão física e verbal sob a mulher. Palavras com sentido de ordem como “soca”, “bate”, “empurra”, “abandona” são frequentes nesse estilo musical, o que demonstra o quão desprezado e desrespeitado torna-se a figura feminina dentro das músicas de *funk*.

Em vista disso, numa esfera social, a mulher passa pela questão não do que ela é, mas de como ela é representada. Por essa razão, tornou-se comum e característico do *funk* a objetivação do corpo feminino inferiorizado, passando-o a mercadorias de um sistema musical regido por homens que lucram com as letras que objetificam as mulheres produtos de prazer sexual.

Foucault (2011) ao tratar de práticas subjetivadoras para o sujeito, em torno da sexualidade propõe um processo duplo, a saber, o ser humano é objetivado pelas práticas subjetivação de saberes e poderes que o determinam, bem como por *técnicas de si* que lhes permitem ser sujeitos de sua própria existência. Sob essa ótica, podemos dizer que há uma regularidade discursiva em torno da constituição do sujeito “mulher comestível”, nos ditos produzidos na música *funk* que normatizam e estabelecem verdades contemporâneas sobre a mulher e seu corpo.

Dentro desse ritmo musical é comum existirem palavras como “cachorra”, “potranca”, “gostosa”, e mais recente “novinhas”, dentre outras do vocabulário utilizado pelos “funkeiros”, na intenção de designar as mulheres e os seus corpos para uso e “prazeres sexuais masculinos”, afastando-a de um ser ideal produzido pelas práticas pastorais. Essa representação produzida/repetida pela linguagem *funk* integram técnicas e procedimentos na obtenção de verdades atribuídas para práticas e subjetividades em torno da mulher e seu corpo. No

entanto, essas verdades³, (i)morais propostas, nesse ritmo musical, através do *dispositivo da sexualidade*⁴, se por um lado sugerem técnicas de subjetivação, por outro lado, em sua emergência discursiva, buscam silenciar práticas de resistências femininas, criados no decorrer da história contra a dominação do gênero masculino.

Em face desse contexto, pode-se atentar ao grande uso de palavras que representam as mulheres como a posse de quem canta, isto é, tratando-as como objeto, além de similarmente serem comparadas à comida, intituladas assim de frutas ou constantemente transformadas em alvo no que se refere a ação dos homens em “comê-las”. Vejamos em seguida como esse processo é constituído nas letras das músicas.

Duas das cinco músicas que serão analisadas são do MC Hariel, uma das mais tocadas nas plataformas digitais. Ele está na lista dos funkeiros mais comentados no momento. No *Youtube* seus vídeos contam com mais de 15 milhões de visualizações. Seu Hit Lei do Retorno, em parceria com o MC Dom Juan, teve 270 milhões de visualizações. Segundo o site “o fuxico”, o MC Hariel pretende lançar um álbum e um DVD para tocar em todos os cantos do Brasil, para continuar, segundo ele, “compondo o que o público precisa e está querendo ouvir, e ver o *funk* evoluindo cada vez mais em todos os sentidos.

Esse estilo musical tem como características marcantes o ritmo sincopado, a densa linha de baixo, uma seção de metais forte e rítmica, além de uma percussão marcante e dançante, a linguagem verbal popular marginalizada com letras de conotação sexual/erótica e de

3. Vontade de verdade: trata-se, conseqüentemente, de reconstituir uma verdade produzida pela história e isenta de relações com o poder, identificando, ao mesmo tempo, as coerções múltiplas e os jogos em que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade (Revel, p. 86).

4. O dispositivo da sexualidade é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (Foucault, 1999, p. 286).

duplo sentido. Já a linguagem corporal é cinética, bastante gesticulatória, acompanhada de um estilo de se vestir muito regular em torno dos assessórios. Tudo isso marca um lugar de singularidade e identidade do grupo.

Em relação ao ritmo, nota-se o uso recorrente de batidas repetitivas, marcado por figuras de linguagem como anáfora e comparação, já a linguagem verbo-corporal é marcada pela simplicidade vocabular da comunidade, longe dos padrões canônicos dicionarizados e gramaticais vigentes, a exemplo do termo “xereca” no lugar de vagina, na música “Desbloqueia a tela” do MC Denny. De acordo com Paulon (2011), esse uso chulo demonstra que “o vocabulário do *funk*, que se utiliza de “palavrões”, de neologismos, de gírias, das transgressões às normas gramaticais que regem a linguagem padrão, nada mais é do que as marcas linguísticas predominantes nas comunidades periféricas [...]”.

Esse conjunto em batimento vocabular-rítmico-gestual produz um lugar “obsceno, sexual” para o corpo feminino, pois é comum encontrar dentro das canções, essas particularidades supracitadas, juntamente a uma das características mais comuns evidenciadas no gênero musical em questão: a sexualidade feminina, em especial essa sexualidade erotizada como objeto de uso, de consumo, “comestível.

Analisando os trechos das músicas, observamos uma regularidade enunciativa no que diz respeito à comparação entre mulheres e comida, principalmente em relação ao ato de comer propriamente dito, e em seguida a expelção (as fezes), como é o caso do trecho da música “Vou te comer e abandonar”, explicitamente enunciado pelo verbo comer, seguido do desprezo a esse ato pelo verbo abandonar. Logo, “a mulher comida” e abandonada é comparada ao gesto biologicamente necessário ao corpo e ao prazer, pelo mesmo ato de alimentar-se, saciar-se, em seguida eliminar o que não serve.

Nas canções “Lei do Retorno” do MC Don Juan *part* MC Hariel, “Obsessão” do MC Hariel, “Desbloqueia a tela” do MC Denny, “Nunca Nem Vi, Que Dia Foi Isso” do MC Novin, e “Novidade na área”, essa regularidade também se faz presente, pois, devido as suas conotações eróticas pejorativas, mesmo que indiretas, tornou-se característico dentro das letras de *funk*.

Na música “obsessão” a dominação do homem sob a mulher e a depreciação da mesma se integram no feixe de relações que se encontram em jogo nos enunciados – “De todas mulheres que eu comi na minha vida/ Das mais abusadas que eu gostei mais”. “Nunca Nem Vi, Que Dia Foi Isso” – “Quer jogar o b.o. em mim, quer jogar o b.o. em mim/ Falando que eu que comi, a tal da babi/ Sai fora nunca nem vi / Se comi, foi no escurinho / Pode pá, que eu tava bêbado / Pra comer isso daí”.

Nesses trechos, constata-se nas relações semânticas intrínseca ao verbo comer, tanto o retorno ao discurso da mulher enquanto alimento do desejo sexual masculino, quanto o discurso sexista. ‘*se comi/ tava bêbado*’/ *Pode pá, que eu tava bebado/ Para comer isso daí*’. Os versos inscrevem a ação ‘comer a babi’ condicionada a ato de embriaguez pela conjunção ‘se’, isto é, a hipótese de ter acontecido foi só porque não estava em sã consciência. Esse efeito de sentido pejorativo de inferioridade, de mulher ‘comida’ se prolonga no verso “*pra comer isso daí*”,

Tudo isso, ratificado pelas gírias que marcam o lugar / identidade de um grupo que busca ratificar a relação uma submissão de inferioridade do feminino sobre o masculino através da comparação com comida. Esse sentido é produzido em um jogo enunciativo de verdades que se articulam e retomam práticas patriarcais ainda vigentes. São regularidades que são retomadas na irrupção do seu acontecimento para dizer e significar novas práticas sociais, em novos contextos sócio-históricos.

Para Foucault (2005, p. 43), os sujeitos são produzidos à medida que na dispersão enunciativa, se encontra uma regularidade. Por regularidade esse filósofo entende um certo conjunto de regras que define um objeto; *“uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações”*. Por conseguinte, nota-se que as mulheres convertem-se em alvo para serem “comidas” pelos homens, e se não inteiramente transformadas em comida, o alvo transfigura-se para alguma parte de seu corpo, tal como seu órgão íntimo, a exemplo o trecho da música “Desbloqueia a Tela” – “Hoje deu uma vontade de comer a xereca dela”, como também a música “Novidade na área” - “Novidade na área, carne nova no pedaço”.

Todo esse feixe semântico enunciativo nas músicas de funk ratifica particularidades machistas em torno do gênero feminino que circulam socialmente em práticas discursivas. Observa-se ainda nessas músicas que a rejeição feminina é inaceitável pelo eu lírico da canção, o qual se sente no direito de denegrir, diminuir o ser feminino. Leiamos o trecho de da música “Lei do Retorno” – Vou marcar de te ver e não ir / Vou te comer e abandonar / Essa é a lei do retorno/ E não adianta chorar.

Outra temática indigesta, recorrente nesse estilo musical, trata-se da violência contra mulher, principalmente nos funks “proibições”, como é o caso de “Desbloqueia a Tela”, música na qual pode-se observar em diversos trechos a incitação à violência contra a mulher, além da incitação à pedofilia. “Soca, soca, soca / Soca nessa vagabunda”, “Aqui tem putaria no tambor e no beat / É o baile da DZ7 mas nós come as de 15”. A referencia “as de 15” remete ao termo as novinhas, muito comum nesse estilo musical.

A incitação a violência na letra do funk Desbloqueia a Tela dá-se, essencialmente, pelo verbo imperativo socar, ‘soca, soca, soca’... repetido diversas vezes, induzindo à assimilação da ação pela repetição. Não podemos deixar de observar que a linguagem informal extremamente erotizada e agressiva, marcada pela batida do som repetitivo

em que a mulher é encarada como mercadoria que se usa e joga fora, naturaliza a violência, a subserviência da mulher ao homem.

Entendendo que as práticas de subjetivação se fazem em um jogo de relações de poder, entendemos que, mesmo esse discurso construa verdades para o sobre a mulher – um ser menor, ‘comido’, que pode ser violentado, conseqüentemente, busca silenciar todo um discurso de luta e resistência que há muito vem sendo propagado pelo público feminino e inscrito em diferentes práticas de resistência como, por exemplo, na Lei Maria da Penha⁵.

Observem os trechos das músicas: Música 1 – Lei do Retorno – “Vou te comer e abandonar”. Música 2 – Obsessão – “de todas mulheres que eu comi na minha vida”, Música 3 – Desbloqueia a tela, “hoje deu vontade de comer a xereca dela”. Nas três músicas citadas os verbos comer aparecem, respectivamente como ações contínuas no tempo, ou seja, tem início no passado e continua no futuro. Os três tempos verbais (pretérito, presente e futuro) marcam uma ação contínua do discurso recorrente da violência, degradação e objeto de consumo em torno da mulher. No pretérito, a recorrência acontece pelo verbo em primeira pessoa do indicativo “comi”, no presente a ação é marcada pelo uso do advérbio de tempo hoje, “hoje deu vontade de comer”, e a ação futura pela locução formada pelo presente do indicativo do verbo IR + o infinitivo do verbo principal comer, sendo usado para “indicar uma ação futura imediata ou “a certeza de que ela será realizada em futuro próximo.

Esses efeitos de sentido mostram a recorrência atemporal de uma marca de machismo, desrespeito e violência contra a mulher. Um discurso que se repete e se propaga ao longo do tempo, emergindo uma violência que se constituiu na dispersão enunciativa de diferentes práticas sociais, sejam religiosas, mercadológicas ou empregatícias.

5. Sancionada em 7 de agosto de 2006, a Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, objetiva proteger a mulher da violência doméstica e familiar.

Sendo esses enunciados tão desonrosos, degradantes a mulher e a seu corpo, cabe-nos questionar/problematicar para trabalhos e pesquisas futuras: o que permite que esses discursos sejam reproduzidos, apoiados, inclusive pelo público feminino? O que permite que esses discursos que inferiorizam as mulheres sejam reorganizados no tempo e façam parte do verdadeiro dessa época pós moderna?

Segundo Foucault (2005), para compreendermos os enunciados em seu contexto sócio-históricos é preciso vê-los na irrupção dos acontecimentos.

Segundo ele, “é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido esquecido, transformado [...], não é preciso remeter o discurso a longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (Foucault, 2005, p. 28).

Portanto, na emergência enunciativa das letras do funk aqui analisadas o gênero feminino aparece vinculado a um sentimento de conotação sexual, usual, comestível, um objeto de consumo que pode ser descartado, violentado... que há muito foi constituído para a mulher. São práticas sociais que ao longo da história se afirmam nas verdades de cada época. Enunciados indigestos que marca/ram, produz/iram a circulação de imagens, identidades/subjetividades para a mulher.

Efeito de fim

Ao analisarmos essas músicas, de modo antropológico discursivo, foram percebidas as estratégias discursivas propostas para a mulher nesse estilo musical foram produzidas numa trama que se constitui na dispersão histórica de um verdadeiro da época, a partir de um jogo de saberes e poderes que se enreda a um conjunto de outros discursos, outros enunciados presentes em outras práticas discursivas. Para Foucault (2005, p.31) os sentidos são compreendidos na sua estreiteza e singularidade de sua situação, nas condições de sua existência e nas correlações com outros enunciados a que podem estar ligados, e ainda no modo de mostrar que outras formas de enunciação esses sentidos excluem.

Portanto, no meio desses jogos de saberes, poderes e silenciamentos inscritos nas músicas de funk, notamos que, embora cada música traga suas escolhas vocabulares, construções sintáticas distintas, o processo de efeitos de sentidos leva ao mesmo fio discursivo, isto é, a mulher sempre submissa ao homem, sendo produto de seu desejo e descarte, caso não seja subserviente. Um discurso indigesto, se olharmos para as práticas de resistência femininas que são silenciadas nesse estilo musical.

Sendo as músicas aqui analisadas as mais ouvidas por muitos jovens da atualidade, é inegável que elas são modos/meios pelos quais se reproduz esses discursos. Acreditamos, que a simpatia dos jovens por essas músicas e seus compositores deva-se a diferentes fatores sociais ligados a ideia de pertencimento e identificação com suas convenções coletivas vigentes, como a proximidade com os artistas, pois muitos pertencem a seu círculo social, a valorização da música feita na comunidade e para a comunidade, a linguagem simples e a rela-

ção com vida na favela/comunidade, além da experiência diária com a violência, que é normatizada pela mídia e discursivizada no *funk*.

A ideia de proximidade consigo mesmo, com suas vivências, de certo modo, justifica a muitos jovens, em especial da comunidade, passarem despercebido que esse estilo musical reforça a manutenção de práticas sexistas e de desigualdade de gênero.

Por fim, cabe dizer que a representação da mulher enquanto ser “comestível” que entra em jogo nos enunciados repetidos e retomados pelos funkeiros, em torno de seus desejos sexuais, se inscrevem em um fio discursivo que alimenta todo um jogo de verdade constituído por grupos machistas, sexistas, à medida que diz respeito a verdades sobre eles mesmos. Para Foucault (2011, p. 112), em um segundo momento, ao tratar da história da sexualidade, adverte que as relações com o dizer verdadeiro em nenhum outro campo é tão evidente quanto no da sexualidade; para ele, “pertencemos a uma civilização na qual se exige aos homens dizerem a verdade a respeito de sua sexualidade para poder dizer a verdade sobre eles mesmo”.

Com base na presente pesquisa, pudemos, por ora, dizer que há um longo caminho a percorrer para desconstruirmos a inferiorização da mulher na sociedade brasileira. Um caminho de luta e resistência a práticas e representações que continuam a encarar a mulher como objeto, e como comida ou algo que só existe enquanto complemento ao homem.

Referências

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (org). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.

BESCHIZZA, Christian, B. C. L. *Uma Introdução ao Funk Carioca: trajetória inicial e um guia bibliográfico para futuras pesquisas*. Disponível em: <file:///C:/Users/Patricia/Downloads/admin+Christian+Barcelos+Carvalho+Lima+Beschizza.pdf>. Acesso: 20 de julho de 2023.

BRASIL. STF. *Tese da legítima defesa da honra é inconstitucional*. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=511556&ori=1>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

COLLING, Leandro. *Gênero e Sexualidade na atualidade*. Salvador, UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação à distância, 2018.

COURTINE, Jean Jacques. *História do corpo: as mutações do olhar. O século XX*. Vol III. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DA MATTA, Roberto. *O que é o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, Col. Cidadania, 2004.

DIAS, Maria Berenice Dias. *A Lei Maria da Penha na Justiça*. A efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais LTDA, 2007.

DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Edições Paulus, 2001.

FILMER, Sir Robert. *Patriarcha and Other Political Works*. Ed. Peter Laslett. Blackwell, 1949.

FISCHER, R.M.Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

- FRIEDAN, Betty. *A Mística Feminina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- FRIEDAN, Representações individuais e representações coletivas. *Sociologia: pragmatismo e filosofia*. Porto, Portugal. RÉ-S- Editora, 1980.
- FOUCAULT, Michel. Conversação sem Complexos com um Filósofo que Analisa as “Estruturas do Poder”. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. 2ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de 204 Elisa Monteiro e Inês Autran Dou-rado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 306-316.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2009
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3: O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2011.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. I ed. IS. Reimp. Rio de Janeiro, LTC, 2008.
- GREGOLIN, M.R(Org). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*; Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- LOURO, Guaraci Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 8ed. São Paulo. Cortez. 2008.
- PAULON, Andrea. *As estratégicas linguístico-discursivas e o modo de organização do discurso funk*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2011.

PETER, Fry. *O que é homossexualismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1984.

RIBEIRO, Manuel, P. *Feminismo, Machismo e musica popular brasileira*. Cadernos do CNLF, Série X, número 11. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/13/08.htm>. Acesso em 13 de maio de 2023.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Violência contra a mulher e violência doméstica. In: TELLES, M. A. ALMEIDA de; MELO MÔNICA de. *O que é violência contra a mulher*. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Site consultado: [https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/546409#:~:text=A%20pesquisa%20apontou%20que%20um,Sa%C3%BAde%20\(OMS\)%20em%202021](https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/546409#:~:text=A%20pesquisa%20apontou%20que%20um,Sa%C3%BAde%20(OMS)%20em%202021). Disponível 30 de julho de 2023.

Leitura e produção textual de gêneros quadrinizados

Maria Sandra Pereira
Linduarte Pereira Rodrigues

Introdução

Nos gêneros quadrinizados, a construção de sentidos é estabelecida através da união de elementos verbais e visuais. Assim sendo, para que o aluno/leitor obtenha êxito nesse processo é necessário que se aproprie de recursos disponíveis na linguagem a partir do exercício da multimodalidade textual. Igualmente, para que o texto seja compreendido na sua forma global, o aluno/leitor deve relacionar o verbal ao visual, recorrendo também à pragmática, em especial ao fenômeno das implicaturas textuais.

Pautados pelos estudos linguístico-pragmáticos, buscamos respostas para a seguinte problemática: quais os recursos que podem auxiliar a prática docente no trabalho com a leitura e produção de gêneros multimodais quadrinizados? Essa questão se impõe relevante no contexto de pesquisas voltadas para a Educação Básica, pelo fato de considerarmos que o extralinguístico se refere à pragmática, a qual deve ser trabalhada em sala de aula de Língua Portuguesa, tornando o leitor um ser atento às entrelinhas do texto.

Baseando-se no fato de que “A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico

de sua produção e circulação” (Antunes, 2003, p. 77), observamos em nosso estudo, aplicado ao ensino de linguagens, a importância de trazer textos para a sala de aula que abordem temas corriqueiros e importantes para a realidade do aluno, promovendo, dessa forma, uma ativação dos conhecimentos prévios, os quais facilitam o trabalho de leitura e, conseqüentemente, de produção textual.

De acordo com Ramos (2016, p. 20, grifos do autor), a linguagem dos quadrinhos é autônoma e, por isso, engloba vários gêneros, sendo, as peculiaridades de cada gênero, ícones necessários para o trabalho de compreensão e produção de textos. Para o autor, “Quadrinhos seriam, então, um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”.

Diante disso, a nossa pesquisa teve como objetivo geral propor ao docente de Língua Portuguesa uma abordagem de ensino linguagem com foco nas habilidades de leitura e de produção textual de gêneros quadrinizados, isto é, uma abordagem de ensino de linguagem que considerasse a contribuição dos recursos multimodais e das implicaturas textuais, presentes nestes gêneros, com a expectativa de levar o alunado a perceber que a linguagem verbo-visual permite que a interpretação/leitura do texto seja de fato bem-sucedida.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo surgiu mediante uma preocupação nossa, ao observarmos que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental não estavam lendo adequadamente gêneros em quadrinhos. O fato nos inquietou e fez com que decidíssemos investigar as causas do insucesso dos alunos leitores, uma vez que entendíamos que, sendo os gêneros em quadrinhos benquistos pela comunidade escolar, era contraditório que alguns alunos não os lessem de forma efetiva, compreendendo os conteúdos dos textos e o plano de expressão que constitui este gênero textual.

Como poderá ser observado nas páginas que se seguem, em nosso estudo, lançamos um olhar reflexivo/avaliativo para as práticas

pedagógicas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental, mediante um trabalho com a leitura e a produção de gêneros textuais multimodais quadrinizados. Nele, delineamos um caminho que permitisse a ampliação do agir docente quanto às formas de abordagens das teorias adotadas. Por essa razão, traçamos, inicialmente, uma discussão referente aos fundamentos teóricos do estudo, seguida dos aspectos metodológicos e dos resultados obtidos com a pesquisa aplicada, numa tentativa de resolução da questão posta no estudo.

Práticas de leitura e produção de textos no ensino de linguagens

As práticas de leitura e produções textuais devem estar atreladas ao ensino de linguagens, uma vez que “A atividade de leitura completa a atividade da produção escrita” (Antunes, 2003, p. 67). Para tanto, torna-se necessário um bom plano para o trabalho de leitura, para que, assim, o aluno possa desenvolver bem sua produção textual. Ainda sobre essa atividade de leitura, Antunes (2003, p. 67, grifo da autora) afirma que ler:

É, por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

Enquanto interação entre sujeitos, o texto é elaborado com um propósito comunicativo/interativo e antes de qualquer trabalho que a escola possa realizar com ele, é fundamental que a primeira leitura, isto é, o primeiro contato com o texto seja realizado de maneira individual, para que se efetue a interação entre leitor e autor. Esse

primeiro contato desperta no leitor suas impressões sobre o texto, permitindo que seu imaginário atue. Entretanto, muitas vezes, o professor propõe de imediato uma leitura compartilhada e/ou partilhada entre os alunos e, por motivos diversos, acaba quebrando o encanto que o texto poderia causar no leitor.

Sabemos que a leitura, em especial, a literária é subjetiva, mas como o professor costuma direcionar sua aula em objetivos que contemplam às vezes um conteúdo de literatura, às vezes um trabalho com gramática, ele próprio lê para o aluno e antes que este possa refletir ou sentir o conteúdo do texto, o professor já está explicando o conteúdo. Dessa forma, a aula se impõe como um momento de “tradução” diretiva dos sentidos de um texto e, por isso, não excita à prática de reflexão/análise linguística/semiótica.

Não significa que o professor não possa utilizar o texto de ficção ou do cotidiano para elaborar uma aula que contemple questões gramaticais e/ou de contextos literários. Pelo contrário, é necessária a utilização de textos de diversos gêneros, que são publicados em diversos suportes; e que são produtos da socialização humana de diversas culturas e histórias (Rodrigues, 2017). O que o professor não pode fazer é comprometer a leitura do aluno, realizar por ele as reflexões que cada um poderá executar ao ler determinados textos. A aula de leitura deve contemplar o respeito a visão do aluno, levando-o a refletir e expor o que compreendeu do texto. Suas primeiras impressões são importantes para o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Por isso, torna-se relevante adotar o método antropológico da roda de leitura, da conversa após a leitura de cada texto, uma vez que a forma circular de leitura:

[...] pode ser entendida como forma de transmissão dos saberes e conhecimentos, o encontro de gerações e culturas, a rememoração da história de comunidades e grupos para a apropriação e ressignificação da cultura. Essa forma circular

representa, muitas vezes, a essência de um trabalho coletivo que se efetiva por meio de comunidades (Oriolo, 2015, p. 130).

A roda de conversa permite troca de impressões sobre o texto, já que cada um lê e interpreta à sua maneira, mediante os conhecimentos prévios que cada um possui. Além disso, a roda de conversa também é um excelente recurso para trabalhar a oralidade dos alunos, assim como também promover a ação de saber ouvir os colegas.

Em nosso estudo, trabalhamos a leitura associada ao exercício da análise linguística/semiótica, porque esta associação permite preencher lacunas existentes no ensino de linguagens. Numa perspectiva sociointeracionista de língua, Mendonça (2006, p. 206) explica que a análise linguística “constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e produção de textos”. Todos esses elementos precisam ser trabalhados didaticamente de forma harmônica e integrada. Por isso, trabalhos com frases soltas e desconexas são um erro para o ensino de linguagens. Além dos conhecimentos prévios, outros fatores contribuem para que a leitura do texto seja realizada em sua plenitude. Diante do exposto, Antunes (2003) elucida que:

Em síntese, os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se contemplam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para ‘abrir’ os horizontes com que vai perceber esse jogo de linguagem (Antunes, 2003, p. 69, grifo da autora).

O texto é composto por espaços “vazios” que são preenchidos pelo que não está posto, ou seja, por elementos extralinguísticos, para que assim a compreensão do texto se estabeleça. Elementos coesivos

são importantes para a compressão linguística, mas as pistas linguísticas, isto é, de linguagem, não são apenas as que estão na superfície do texto. Elas sozinhas não dão conta da compreensão do todo de um texto. Para que se possa contemplar em sala de aula toda essa complexidade a que estamos nos referindo, Antunes (2003) propõe formas/maneiras de se trabalhar a leitura, as quais ela nomeia como implicações pedagógicas. São elas:

- *uma leitura de textos autênticos* – ou seja, textos com datas de publicação, com autores, mesmo que seja na etapa de alfabetização, pois o texto necessita ser claro na sua função comunicativa;

- *uma leitura interativa* – aquela que promove a interação do leitor com o autor, através de pistas linguísticas, como as palavras utilizadas e elementos pragmáticos, pelos quais o leitor vai compreendendo a finalidade do texto;

- *uma leitura em duas vias* – na qual o leitor deve estar consciente sobre as condições pelas quais o texto foi escrito, compreendendo a relação intrínseca entre o ato de escrever e o ato de ler;

- *uma leitura motivada* – o leitor precisa conhecer os benefícios de saber ler e do poder de ler para ele enquanto cidadão, isto é, o professor precisa sempre motivá-lo a ler e mostrá-lo a importância de cada texto que adentra a sala de aula;

- *uma leitura do todo* – ensinar o aluno a identificar a ideia principal do texto, as ideias secundárias, sua funcionalidade, questões ideológicas, levando o leitor a discernir o que é fato e o que é opinião, por exemplo;

- *uma leitura crítica* – o leitor precisa estar atento às entrelinhas, compreender o que está por trás do texto posto, chegando à conclusão de que nenhum texto é neutro, já que todo autor possui sua ideologia, princípios e propósitos comunicativos ao redigir um texto;

- *uma leitura de reconstrução do texto* – após entender a ideia global, o leitor deve “desmontar” o texto, descobrindo o plano de or-

ganização que o autor utilizou para sua elaboração, compreendendo assim a função de cada parte do todo;

- *uma leitura diversificada* – o professor deve apresentar diversos textos ao aluno, diversificando não apenas os conteúdos e os gêneros, mas também o léxico, com o propósito de aumentar o repertório linguístico do leitor e a compreensão de termos polissêmicos, fazendo com que o aluno compreenda, também, a função de cada texto no suporte ao qual o texto circula;

- *uma leitura também por “pura curtição”* – a leitura deleite é fundamental para que o aluno se motive a ler por prazer, o professor precisa inculcar esse gosto através do incentivo da leitura livre, neste caso, sem avaliações futuras, sem cobranças;

- *uma leitura apoiada no texto* – aquela leitura que se atenta para as palavras ou as expressões, geralmente as preposições, conjunções, pronomes, locuções, assim como repetições e substituições, para que o leitor possa compreender “bem” o texto;

- *uma leitura não só de palavras expressas no texto* – para compreender um texto em sua plenitude é preciso recorrer aos conhecimentos prévios, assim como ao que transcende a materialidade do texto, as inferências – elementos extralinguísticos;

- *uma leitura nunca desvinculada do sentido* – aquela que contempla questões como a “boa” pronúncia, respeito aos sinais de pontuação, leitura pausada, tudo com o intuito de facilitar a compreensão textual.

Essas implicações pedagógicas não devem ser trabalhadas de maneiras isoladas, nem seria possível, o professor vai abordando-as de forma que consiga conciliar o objetivo de cada aula e o(s) texto(s) abordado(s) naquele determinado encontro. Nem é possível contemplar todas essas implicações pedagógicas em um único encontro, porém elas são caminhos para direcionar o docente a realizar um trabalho exitoso de leitura em sala de aula. Para que haja sucesso no

trabalho com essas implicações pedagógicas, faz-se necessário que o professor adote uma concepção de ensino de linguagens que contemple o texto como objeto de estudo e o ensino pautado nos efeitos de sentido (Mendonça, 2006).

Ensinar a ler é uma atividade complexa, mas quando esta atividade é realizada através de planejamento torna-se bastante prazerosa, assim como também o trabalho de produção textual. Por esse motivo, além das implicações pedagógicas para trabalhar a leitura na aula de Português, destacamos em Antunes (2003) as implicações pedagógicas para o trabalho com produção de textos. Este caso, o trabalho com a produção textual requer que o professor aborde:

- *uma escrita de autoria também dos alunos* – a qual permite ao aluno ser sujeito atuante na escola, isto é, exercendo a função de autor, ele irá se preocupar com o conteúdo e, conseqüentemente, irá se sentir importante por ter seu texto lido pelos colegas;

- *uma escrita de texto* – a qual permite que o aluno construa um texto referente ao seu dia a dia, ou seja, de acordo com as situações cotidianas, e desprezando aquela elaboração errônea de frases soltas e desconexas, nas quais a comunicação nunca se estabelece;

- *uma escrita de textos socialmente relevantes* – propor o trabalho de escrita de gêneros diversos, e não ficar meramente na elaboração de redações dissertativas, expandindo a proposta de produção de textos para a elaboração de gêneros viáveis e que fazem parte do contexto do aluno, textos que poderão ser úteis para vida escolar e social;

- *uma escrita funcionalmente diversificada* – deixar claro a função comunicativa/interativa que o texto elaborado terá, se será um texto apelativo, ou emotivo, ou persuasivo etc., em que o texto seja também constituído por uma mescla de outros textos e com objetivos e funções determinadas;

- *uma escrita de textos que têm leitores* – a divulgação dos textos é de suma importância, uma vez que o texto se destina a um público

específico, público-alvo, o qual o conteúdo e palavras foram pensados exclusivamente;

- *uma escrita contextualmente adequada* – que não será necessariamente aquela arraigada à gramática, mas sim a que convir com a situação comunicativa/interativa em questão, em que o aluno precisa ter o entendimento de que o texto/gênero poderá utilizar a linguagem padrão/formal e/ou não padrão/coloquial, podendo, assim, fazer uma mescla de textos, utilizando-se de recursos de linguagem diversos para sua produção textual;

- *uma escrita metodologicamente ajustada* – é necessário que o aluno tenha tempo para planejar o seu texto, que, já nas séries iniciais, o professor proponha etapas nas produções de texto de seus alunos, considerando, além do planejamento, o rascunho e a revisão, permitindo ao aluno perceber que fazer e refazer o texto são práticas de aprimoramento necessários ao bom usuário da linguagem como prática social;

- *uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar* – para que o leitor chegue aos sentidos e intenções pretendidos pelo texto, o autor precisa atentar-se aos elementos ortográficos, na hora de produzir o texto, considerando os sinais de pontuação que utilizará em sua produção, já que o texto é composto por partes, as quais são chamadas de parágrafos, nas quais o autor deve sinalizar através das palavras, e por trás delas, qual o seu intuito com aquele determinado texto;

- *uma escrita orientada para a coerência global* – a correção da ortografia é muito importante, mas não deve sobressair-se em relação a orientação do professor para questões como a clareza, a concisão, a coerência, a coesão e a informatividade do texto, por exemplo, permitindo que o aluno reflita sobre os sentidos negociados na produção e na leitura de um texto.

Ao seguir essas implicações pedagógicas, o professor de língua portuguesa nem terá tempo para trabalhar aquelas enfadonhas classificações morfológicas e aplicar os exaustivos exercícios de análise sintática. Segundo Antunes (2003), ao seguir essa metodologia:

Vai ficar gente sem saber distinguir o complemento do adjunto adnominal. Mas vai ter muita gente escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, dizendo as coisas com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. E aí teremos, de fato, autores. Gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer. Dessa forma, acima de tudo a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãs. Já que não é sem tempo! (Antunes, 2003, p. 66).

Vemos, assim, que somos falantes de uma língua e suas regras devem ser absorvidas por nossas mentes através das práticas de leitura e de produção textual, porém mais importante que memorizar regras é falar e escrever “bem”, e se expressar “bem” significa ter argumentos, saber o que dizer e ter convicção do que se diz. O professor precisa desenvolver no aluno o seu lado atuante e crítico, não o tornar um ser que apenas memoriza regras gramaticais. Para que a atividade de produção de textos renda bons frutos, desde cedo, o aluno precisará aprender que a primeira versão de qualquer texto que ele vier a produzir nunca será o produto final, os processos de rascunho e reescrita são as molas promissoras para o aprimoramento da produção textual.

Conhecimentos prévios, multimodalidade e implicaturas nos gêneros quadrinizados

Não é novidade que o ser humano é dotado de inteligência desde o nascimento, inteligência que vai se desenvolvendo a partir de vários fatores, em especial, pela interação. É através do convívio com as outras pessoas que os seres humanos passam a aprender e a desenvolver suas habilidades adquiridas através de experiências.

A noção de que o aluno era uma tábua rasa, habitou a educação há décadas e durou um bom tempo. Na famosa educação bancária, acreditava-se que o professor, único detentor do saber, depositava no aluno todo o seu conhecimento, sem que ele (o aluno) pudesse relatar se havia compreendido ou não o conteúdo estudado. Em outras palavras, o “depósito do conhecimento” era efetuado sem que se pudesse confirmar se o aprendizado era de fato realizado.

O aluno adentra a escola dotado de conhecimentos, sobre os quais irá recorrer sempre que necessário para compreender e modificar o mundo a sua volta. São os chamados conhecimentos prévios. Mas, afinal, o que são conhecimentos prévios? O vocábulo “prévio” já nos dá uma pista, isto é, podemos inferir que seja um conhecimento que venha antes do momento ao qual foi utilizado. Koch e Elias (2015) explicam que os conhecimentos prévios são uma junção de três conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacional. As autoras afirmam que o conhecimento linguístico

Abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados, nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou os modelos cognitivos ativados (Koch; Elias, 2015, p. 40).

Em síntese, o conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento literal do texto na modalidade verbal. Já sobre os conhecimentos enciclopédicos, também chamados de conhecimentos de mundo, as autoras os definem como sendo os “conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporariamente situados, permitindo a produção de sentido” (Koch; Elias, 2015, p. 42, grifos das autoras).

Enquanto os conhecimentos enciclopédicos são aqueles apreendidos com as vivências no mundo, os conhecimentos interacionais “referem-se às formas de interação por meio da linguagem” (Koch; Elias, 2015, p. 45). Em suma, são os conhecimentos que adquirimos no convívio com outros mediante a linguagem em suas distintas modalidades.

Portanto, no ato da leitura, ao remeter aos conhecimentos prévios, o leitor está ativando um ou mais dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Todos esses conhecimentos são necessários para a compreensão dos gêneros quadrinizados.

A história em quadrinhos foi o primeiro gênero do universo dos quadrinhos a surgir. No passado, ela tinha apenas o objetivo de entreter os leitores, mas com o passar do tempo outros gêneros foram surgindo, como por exemplo, a tirinha, a charge e o cartum, e tais gêneros ampliaram esse papel de apenas entreter o leitor. Além do viés do entretenimento, foram ganhando espaço didático, permitindo explorar no alunado além da identificação de características dos gêneros, a funcionalidade de cada texto.

Esses gêneros aparentemente curtos e simples carregam um conteúdo de extensa informação. Por essa razão, exigem do leitor certo domínio de determinadas estratégias de leituras (algumas que vão além do que está posto), como por exemplo: “a leitura sequenciada dos quadros, a inferenciação dos quadros ‘implícitos’ nas sarjetas (espaços em branco entre cada quadro) etc., de modo a se (re)cons-

truir o sentido do texto” (Mendonça, 2008, p. 15, grifos da autora). A gradação de acontecimentos nos quadrinhos em gêneros como a história em quadrinhos e a tirinha compõe uma das partes dessas estratégias de leitura. Embora a charge e o cartum sejam gêneros elaborados em apenas um quadrinho/vinheta, estes exigem ainda mais do letramento visual para que sejam compreendidos em sua totalidade, uma vez que a construção de sentido que se estabelece em um quadrinho nada mais é do que o resultado dos recursos visuais e verbais, já que “os quadrinhos trazem uma sequência em que imagem e texto verbal se fundem, não havendo como separá-los para a produção de sentido” (Mendonça, 2008, p. 16).

A quadrinização, por sua vez, possibilita a estes gêneros uma lógica própria entre os quadros/vinhetas. Segundo Mendonça (2008, p. 15), “A quadrinização constitui a criação de qualquer gênero na linguagem dos quadrinhos, na sua conformação mais moderna, ou a adaptação de um gênero para essa linguagem”. Com uma linguagem própria, os quadros podem se apresentar em diversos formatos. De acordo com Ramos (2016), a vinheta ou quadrinho, espaço sobre o qual ocorrem as cenas, não é fixo, pode mudar/oscilar como afirma o autor: “O formato do quadrinho é variável. Há preferência pelas formas retangulares (mais comuns) ou quadradas. Ele pode, entretanto, assumir outros contornos menos convencionais, como os circulares ou diagonais” (Ramos, 2016, p. 90). Para que o leitor atente para esse e outros recursos, é necessário, como dito anteriormente, que possua domínio do letramento visual e, dessa forma, compreenda os gêneros em quadrinhos em sua plenitude.

Ramos (2016) esclarece que houve uma época, em nosso país, em que os gêneros em quadrinhos eram proibidos no contexto escolar. Hoje, felizmente, os quadrinhos são bem aceitos na comunidade escolar e ainda, segundo o autor, há um incentivo por parte do governo para que estes gêneros sejam trabalhados de maneira didática.

Os gêneros em quadrinhos são benquistos pelos alunos da Educação Básica. Eles são utilizados não apenas como leitura deleite, mas também para o aperfeiçoamento do ensino de linguagens. Também são bastante utilizados nas demais áreas do ensino básico. No que diz respeito à aliança entre quadrinhos e educação, Ramos (2016, p. 13) afirma que:

Vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor.

Como observado, hoje em dia há uma boa aceitação destes gêneros pela comunidade escolar, mas a questão é saber: i) se estes gêneros estão sendo ou não bem explanados; ii) se o alunado consegue diferenciar os diferentes gêneros dos quadrinhos; suas características e funcionalidades são bem exploradas; e iii) se os alunos atentam para os elementos multimodais e pragmáticos presentes nos gêneros quadrinizados. Estas são questões relevantes para a reflexão referente ao trabalho com esses gêneros em sala de aula.

É inegável que os gêneros em quadrinhos permeiam o cotidiano do alunado. O cartum e a charge são gêneros que se materializam em apenas um quadrinho/vinheta e o que distingue o primeiro do segundo, nada mais é que “não estar vinculado a um fato do noticiário” (Ramos, 2016, p. 23). Portanto, faz-se necessário que no planejamento do professor haja uma atenção tanto para as características do texto quanto para as questões de funcionalidade, aspectos linguísticos e extralinguísticos, para que assim o seu aluno torne-se apto a distinguir tais gêneros.

As tirinhas, diferentemente da charge e do cartum, costumam se materializar em mais de um quadrinho/vinheta, geralmente, em no máximo cinco quadros. Elas possuem tipos distintos, como por exemplo, a tira de Classificados, a qual geralmente é cômica e uma de suas características principais é apresentar um desfecho inesperado. Outro tipo de tira é denominado como tira seriada, a qual também é conhecida como tira de aventuras, como o próprio nome sugere, seu enredo é apresentado por partes. Em relação a este tipo de tira, Ramos (2016, p. 26) explica que:

É um mecanismo parecido com o feito nas telenovelas. Cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior. Se as tiras forem acompanhadas em sequência, funcionam como uma história em quadrinhos mais longa. É muito comum o material ser reunido posteriormente na forma de revistas ou livros.

Esse tipo de tira não é muito recorrente em nosso país, por isso é mais importante ainda apresentá-lo ao alunado. Além da tira de classificados e da tira de aventuras, há outro tipo denominado tira cômica seriada, esse tipo de tira “fica na exata fronteira que separa a tira cômica da tira seriada” (Ramos, 2016, p. 27); em outras palavras, é um tipo de tira que unifica características dos outros tipos citados anteriormente. A sua definição é dada por Ramos (2016, p. 27-28) da seguinte forma: “[...] um texto que usa elementos próprios às tiras cômicas, como o desfecho inesperado da narrativa, que leva ao efeito de humor, mas, ao mesmo tempo, a história é produzida em capítulos, assim como ocorre com a tira de aventuras”.

Dos três tipos de tiras mencionados acima, a tira de classificados é mais rotineira no dia a dia dos estudantes e bastante recorrente nas avaliações externas. Já as tiras seriadas podem ser confundidas com o gênero histórias em quadrinhos e, por isso, o professor necessita ter uma atenção especial ao apresentar essas tipologias para

os alunos. Cada tipo possui características semelhantes, porém cada um com suas particularidades. Dessa forma, é papel do professor trabalhar tais gêneros, assim como suas características e funcionalidades aos discentes, assegurando o conhecimento ao vasto campo dos gêneros em quadrinhos, assim como também minimizando as possibilidades de confusão no ato de reconhecimento dos gêneros.

Anteriormente, seguindo os pressupostos de Mendonça (2008), vimos que para se compreender um gênero em quadrinho é necessário recorrer a algumas estratégias de leitura e uma delas refere-se à inferenciação, ou seja, aos elementos extralinguísticos. Além dos recursos disponíveis na multimodalidade (gestos, cores, letras, imagens, sons etc.), os recursos disponíveis na pragmática, em especial, nas implicaturas são fundamentais para compreensão dos gêneros multimodais quadrinizados, tanto por recorrer aos conhecimentos prévios do aluno como por facilitar o entendimento proposital de certos elementos no texto.

Vamos supor que em uma charge, datada no final do ano 2017, apresente como texto não verbal a imagem de duas pessoas e como texto verbal apenas o diálogo: – Quais os seus desejos para o próximo ano? – Ordem e progresso, sem Temer! Possivelmente, se o leitor da charge não for um brasileiro talvez apresente dificuldades para compreender o conteúdo da charge na sua totalidade, ou até um brasileiro que não esteja a par dos acontecimentos da política nacional, naquela determinada época. Óbvio que a imagem em si deve contribuir para a compreensão do texto através de expressões faciais (texto não verbal) e a inicial maiúscula no vocábulo Temer (texto verbal), este são exemplos da contribuição dos recursos multimodais. Mas, para compreender o texto em sua plenitude é preciso que o leitor recorra aos seus conhecimentos prévios, reavivando em seu imaginário qual a figura de “Temer” na nossa sociedade e inferir que aquele texto propõe, como um dos desejos para o ano vindouro,

o afastamento do presidente da república, como esperança para que o país recuperasse a ordem e o progresso. Os recursos pragmáticos, assim como da multimodalidade, são indispensáveis na leitura dos textos multimodais quadrinizados.

Nesse momento, vamos deixar a suposição de lado e analisar um exemplo de texto multimodal quadrinizado. Observe a figura 1:

Figura 1: Exemplo de tirinha



Fonte: Fernando Gonsales. Cadê o ratinho do titio. São Paulo: Devir, 2011, p. 10

O texto acima é um exemplo de tira de Classificados e atende às suas características, ou seja, é cômica e apresenta desfecho inesperado. Observa-se que o texto verbal apresenta apenas um período composto por coordenação, o qual é dividido nas duas primeiras vinhetas dentro do recurso legenda, e um balão de fala. Os recursos multimodais presentes neste exemplo estão nas imagens: a barata no cubículo da parede, na primeira vinheta, temendo ser esmagada pelo bico fino do sapato; a expectativa causada pela barata aparecer sozinha, na segunda vinheta, entre os sapatos de bico fino a procura do lugar seguro e, na última vinheta, com a própria barata no local seguro e fazendo uso da fala. Para que o leitor compreenda o texto, é preciso que atente para as implicaturas, ou seja, recorra aos conhecimentos prévios para compreender que, neste exemplo, o que gera o humor do texto é o fato de ironicamente o bico fino, do sapato, gerar perigo e salvação para as baratas, mas também apresentar possibilidade de “morada” para insetos, a exemplo de baratas. Além disso, o leitor poder fazer novas

leituras como, por exemplo, inferir que baratas gostam de danificar sapatos e, por isso, se acomodam dentro deles. Desta maneira, evidencia-se o fato de que os recursos multimodais e pragmáticos facilitam a compreensão dos gêneros em quadrinhos.

Antunes (2003) ao refletir sobre as pistas linguísticas (as instruções) que estão postas no texto, na folha do papel como ela diz, também faz uma pontuação em relação ao que não está posto nesta folha do papel, mas que é de fundamental importância para se compreender o texto em sua totalidade. Seguem as palavras da autora:

Evidentemente, tais instruções ‘sobre a folha do papel’ não representam tudo o que a gente precisa saber para entender o texto. Muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte de nosso ‘conhecimento prévio’, ou seja, é anterior ao que lá está. Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito (Antunes, 2003, p. 67, grifos da autora).

O texto é uma interação entre leitor e autor, como defende Antunes (2003), seguindo esse viés, as lacunas deixadas pelo autor serão preenchidas pelo leitor para que a compreensão aconteça. Como os conhecimentos prévios de cada leitor são distintos, sempre haverá também leituras diversas, olhares múltiplos para um mesmo texto. Com os textos multimodais quadrinizados, esses elementos pragmáticos (as implicaturas) são fundamentais para a compreensão dos conteúdos textuais. Tais recursos dão vida ao texto, já que se este fosse explicitamente completo iria se tornar incoerente e comunicativamente inadequado.

Aspectos metodológicos e resultados obtidos

Há uma imensidão de gêneros textuais que nos cercam e, com o advento da tecnologia, eles costumam se multiplicar cada vez mais rápido, seja pela intergenericidade, seja pelo surgimento de novos gêneros. É o caso também dos textos multimodais, foco de nossa pesquisa, combinam linguagens verbal e visual, resultando em diversos gêneros textuais, como por exemplo, os quadrinhos.

Em nosso estudo, enfatizamos o ensino de linguagens mediante gêneros em quadrinhos, atentando para modo como se dá a abordagem desses gêneros e como são assimilados pelos alunos. Neste caso, trabalhamos com a aula de leitura e produção textual dos gêneros multimodais quadrinizados como objeto de estudo/conhecimento do aluno. Uma vez que se sabe que a interpretação de gêneros que fundem a linguagem verbal e visual necessita de um domínio de estratégias de leituras para que sejam compreendidos em sua totalidade. Ao refletir sobre essas estratégias de leituras surgiu a problemática da pesquisa que toma por base os estudos pragmáticos, assim como também os documentos oficiais, para compreender os recursos que podem viabilizar/facilitar/auxiliar a prática do professor de língua portuguesa ao trabalhar com gêneros multimodais em quadrinhos.

Ao se referir ao problema que o professor enfrenta em ter que conciliar suas atividades de docência e as atividades de pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que “Uma forma de contornar esse problema é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízo do trabalho docente, como o uso de um diário de pesquisa”. Além de ser uma prática comum entre os professores, o diário “é uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 47). A autora destaca a questão de que a produção de um diário varia muito de pessoa

para pessoa, porém os textos mais recorrentes neste instrumento de coleta de dados é o descritivo, já que o professor preza por registrar detalhes importantes que possam ser esquecidos. Segundo a autora:

Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível. Além das sequências descritivas, constam também nos diários as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 47).

Além destas sequências descritivas e interpretativas, a releitura das notas do diário pode permitir que sejam reavivados detalhes que estavam perdidos na memória e que são de suma importância para os resultados da pesquisa.

Respalado nos documentos oficiais e no cotidiano do alunado, o nosso Projeto Didático foi elaborado numa perspectiva pragmática com a finalidade de aguçar nos alunos a criticidade através dos gêneros do mundo dos quadrinhos, uma vez que, abordados de acordo com os recursos disponíveis na multimodalidade e nas implicaturas, favorecem a compreensão das características dos gêneros selecionados de acordo com a realidade local.

Baseando-se em Geraldi (2015, p. 82), nossa proposta buscou ser um acontecimento, contemplando, sem dúvidas, “A relação triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos”, atentando-se a dar voz/ênfase a cada um destes elementos, de acordo com propostas, métodos e atividades diversificadas, já que “Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro destes três polos”.

Para o desenvolvimento do estudo, na parte aplicada da pesquisa, foi elaborado um produto educativo composto pelo projeto didático e o módulo do aluno. O produto educativo foi testado na Escola Municipal Márcio Xavier de Moura, situada na cidade de João Alfredo, agreste pernambucano; numa turma do nono. Com o intuito de organização e de uma aprendizagem gradativa, o produto foi dividido em quatro unidades temáticas, nas quais os alunos puderam ir adquirindo conhecimentos sobre características e funcionalidades dos gêneros quadrinizados: charge, cartum, tiras e histórias em quadrinhos; respaldados nos recursos disponíveis na multimodalidade e nas implicaturas, através de métodos e atividades que contemplaram a oralidade, a leitura e a produção textual dos discentes. Para fins deste texto, e por uma questão de espaço, segue parte dos resultados obtidos com esta pesquisa aplicada e que caracteriza a descrição da oficina de leitura e produção de textos intitulada *Oficina de História em Quadrinhos*.

Inicialmente, a *Oficina de HQ* nos permitiu fazer uma breve retrospectiva dos gêneros em quadrinhos abordados no módulo do aluno, bem como uma rápida revisão sobre os recursos multimodais e pragmáticos presentes nestes gêneros. Em seguida propomos que, em equipes, os alunos produzissem uma HQ, utilizando as personagens criadas por eles anteriormente, abordando os temas de acordo com as personagens e utilizando-se dos recursos da linguagem dos quadrinhos explanados durante toda a aplicação do produto didático.

As equipes teriam que apresentar as HQ elaboradas por eles no formato de gibis. Para tanto, estimulamos que o trabalho deveria ser apresentado em uma semana, na terceira e última etapa do item: *Socialização da proposta*. Dessa forma, um representante de cada equipe iria apresentar a produção final das HQ (em slides). Também foi explicado que o trabalho original, no formato de gibi, teria que circular para que todos pudessem folhear. E assim as outras equipes

deveriam analisar quais recursos da linguagem dos quadrinhos foram utilizados nas produções das demais equipes.

A socialização se deu de forma relevante. Os alunos participaram ativamente. Leram a história que elaboraram e a disponibilizaram para que os colegas folheassem. Apenas uma das equipes não conseguiu digitalizar o trabalho final para exibir para os colegas.

Figuras 02: Apresentações das equipes



Fonte: Acervo da pesquisa

Os alunos criaram HQ voltadas para temas sobre preconceitos. Segue uma tabela com os temas abordados pelos alunos em suas HQ.

Quadro 1 – Temas das HQ dos alunos

Equipes	Temas	Títulos
Um	Julgamento alheio	Turma dos Especiais em: Uma lição de vida para a sociedade preconceituosa
Dois	Preconceito físico e racial	Sofia e seus amigos
Três	Preconceito com deficientes visuais	Um dia na casa da tia Lu muito feliz
Quatro	Preconceito com deficientes físicos	Pequena Josefina em: Chegando na nova escola

Fonte: Acervo da pesquisa

A primeira equipe contemplou a história de uma mulher “crítica”, a qual costumava, junto ao seu marido, debochar das pessoas que conheciam, julgando-as como: feias, com baixa condição financeira, por ter sardas ou por ser portador da microcefalia. Como castigo dos céus, a mulher gerou um filho também portador da microcefalia. No trecho abaixo da HQ, a equipe contemplou a legenda como recurso da linguagem dos quadrinhos e a linguagem visual também foi bem explorada: cores, formas, contrastes etc. Os alunos foram bem caricatos nos desenhos, capricharam nas expressões faciais.

Figura 03: Trecho da HQ da primeira equipe



Fonte: Acervo da pesquisa

A segunda equipe elaborou a história dos amigos de Sofia, que, na história, apresentaram um amigo negro e outro obeso a outros dois amigos. Sofia ficou surpresa com o preconceito dos colegas para com seus amigos e os fez refletir sobre o preconceito. Quando a equipe apresentou a sua HQ aos colegas, imediatamente os alunos observaram que a equipe não construiu lapsos de tempo, os espaços e personagens não oscilavam muito em movimentos. No trecho abaixo da HQ, os alunos fizeram utilização do balão com grafema.

Figura 04: Trecho da HQ da segunda equipe



Fonte: Acervo da pesquisa

A terceira equipe, por sua vez, contou a história de uma jovem que estava perdendo a visão e que foi até a casa da sua tia Lu para contar o dilema da sua perda de visão. No trecho seguinte, a equipe utilizou o recurso da legenda, assim como o lapso de tempo para alertar os leitores sobre a cegueira.

Figura 05: Trecho da HQ da terceira equipe



Fonte: Acervo da pesquisa

A quarta e última equipe elaborou a história da pequena Josefina, uma aluna nova numa escola e por ser cadeirante sofreu preconceito, porém a direção da escola soube tomar as devidas providências com o preconceituoso e a história passou a mensagem do respeito e aceitação para com as pessoas com deficiência física. Os alunos desta equipe, além de terem caprichado nos desenhos, também se utilizam de diversos elementos da linguagem dos quadrinhos, tais como: balão uníssono, onomatopeias, lapso de tempo, balão de pensamento e legenda. Vejamos dois trechos da história, nos quais há exemplos de alguns desses elementos listados acima.

Figuras 06: Trecho 1 da HQ da quarta equipe



Fonte: Acervo da pesquisa

Figuras 07: Trecho 2 da HQ da quarta equipe



Fonte: Acervo da pesquisa

Como observamos nas quatro produções, os alunos recorreram aos elementos multimodais e outros elementos típicos da linguagem dos quadrinhos, como tipos de balões, onomatopeias e legendas, além de desenhos, cores vibrantes, sombras etc.; assim como foi proposto no projeto didático. Dessa forma, eles foram avaliados mediante suas participações e comprometimento com as atividades propostas no módulo do aluno.

A produção de textos quadrinizados dividida em modalidades possibilitou ao aluno compreender que através da produção do texto e da

refacção textual é que a história em quadrinho vai se aperfeiçoando, ganhando formato mais definitivo. Como os gêneros abordados foram os da linguagem em quadrinhos, o aperfeiçoamento ao logo das unidades se deu também pela técnica do desenho, habilidade multimodal que se fez importante para o resultado final dos textos.

O intuito do nosso projeto não foi o de torná-los quadrinistas, mas aptos a lerem e produzirem diversos gêneros, dentre eles os gêneros multimodais quadrinizados. E desse modo dar voz e vez aos alunos para que construam suas próprias histórias, tornando-os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem da linguagem.

Considerações Finais

O trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar não é algo novo, mas que se reinventa a todo tempo. Os gêneros fazem parte do nosso cotidiano, permeiam a sociedade e adentram a sala de aula para que sejam explorados. Os recursos disponíveis na multimodalidade e nas implicaturas textuais, assim como também os conhecimentos prévios, são fundamentais para a compreensão de tais gêneros. Em nosso estudo, estes recursos permitiram que o alunado, participante da pesquisa: i) atuasse sobre o texto, preenchendo as lacunas necessárias para a sua compreensão; ii) abordasse diferentes gêneros em sala de aula; e iii) trabalhasse, além das características, a funcionalidade de cada texto, ajudando-o, significativamente, para a melhor compreensão e utilização do texto como prática social.

Os gêneros em quadrinhos possuem uma linguagem ímpar, cheia de peculiaridades, as quais são necessárias para o trabalho de leitura/compreensão e produção de textos. São textos presentes em vários veículos de comunicação/informação e contemplados nas avaliações institucionais. Por serem gêneros que atrelam a linguagem em suas materialidades verbal e visual, o texto quadrinado se mos-

trou rico em recursos multimodais e pragmáticos para a efetivação de nossa proposta didática. Assim, destacamos que os recursos de linguagem dispostos nos quadrinhos como cor e tamanho da letra, estilo dos balões, expressões faciais, disposição gráfica das personagens, entre outros elementos, se mostraram recursos caros para o exercício de ensino da leitura e da produção do texto na sala de aula lócus da pesquisa, ampliando, assim, as possibilidades dos colaboradores do estudo em âmbito social. Do mesmo modo, destacamos as implicaturas, elementos pragmáticos que permitiram a leitura das entrelinhas dos textos estudados e que se mostraram também necessários para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. A utilização de tais recursos foram imprescindíveis para abordagem dos gêneros multimodais quadrinizados no estudo.

Evidenciamos que os gêneros em quadrinhos são aliados tanto do aluno quanto do professor quando a meta é o aperfeiçoamento do trabalho de leitura e produção textual na escola, o qual conta com a contribuição dos elementos de linguagem disponíveis na multimodalidade e das implicaturas para favorecer a aprendizagem da linguagem na Educação Básica. Desse modo, esperamos que o texto resultante desta pesquisa possa contribuir com a prática docente de professores de Língua Portuguesa que buscam sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental no processo de aprendizagem da linguagem mediante textos multimodais quadrinizados.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

GERALDI, José Wanderley. *A aula como acontecimento*. 2ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola, 2006.

MENDONÇA, Márcia. *Ciência em quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas*. Recife: O Autor, 2008.

ORIOLO, Maria Rita. Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência curumim. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações*. São Paulo: Edições SESC, 2015. p. 123-151.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2016.

RODRIGUES, Linduarte. Pereira. O oral e o escrito em práticas de eventos de letramento. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de., Org(s). *Escola, ensino e linguagens*. Natal: EDUFRN, 2017.

O caráter educativo da práxis como categoria central da formação humana

Antônio Marques de Oliveira

Clarice Zientarski

Introdução

Os estudos de Marx e Engels, que deram origem à teoria da ontologia do ser social, não tinham como objeto central elaborar uma teoria sobre a educação. Entretanto, o trabalho e a práxis presentes na ontologia marxiana ocupam papéis relevantes, como categorias filosóficas analíticas, para se compreender o processo de formação do sujeito homem/mulher ao longo da história da humanidade.

O trabalho, por ser considerado a categoria fundante do ser social, goza de amplo reconhecimento na teoria marxista no tocante à formação humana. A práxis, embora tenha a sua centralidade no processo educativo, nem sempre é reconhecida no campo marxista como uma categoria fundamental para explicar a formação do ser social.

No campo marxista, existem interpretações diferentes sobre o termo práxis, inclusive no que se refere à sua semântica, que dificultam o pleno reconhecimento do papel que essa categoria tem no materialismo dialético para explicar o objeto da formação humana. Alguns autores marxistas interpretam que quando Marx e Engels se referem à “práxis”, em seus escritos, estão se referindo à “prática” ou à ação prática do homem que transforma um objeto. Entretanto, alguns, em sua

análise, preferem preservar o termo “práxis”, como é caso de Sousa Júnior, enquanto outros como é o caso do filósofo Barata Moura, utiliza o termo prática para se referir a práxis (Sousa Jr., 2023, p. 8). Outros, ainda, como Markovic, conforme ressalta Sousa Jr. (2021), preferem fazer uma distinção entre os termos práxis e prática. Markovic, considera que “prática” seria toda ação humana corriqueira, realizada no dia a dia das pessoas que pode ser alienante, portanto, negativa. E que práxis seria uma ação humana mais complexa que exige do ser humano uma ação teleológica e não alienada, portanto, positiva.

Na discussão sobre a categoria da Práxis, que far-se-á aqui, adota-se a mesma posição conceitual levantada por Sousa Jr. (2021), que não estabelece distinção entre “práxis” e “prática”. Para ele, toda atividade humana, seja mais simples ou mais complexa, exige certa operação racional sobre ela, e que dependendo do contexto e das determinações presentes, essa práxis ou essa prática pode ser de caráter alienante ou não.

Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo desenvolver uma breve análise onto-histórica sobre a relação das categorias trabalho, práxis e educação na formação humana, destacando o papel central da categoria práxis no processo de formação do ser humano como sujeito socio-histórico. O texto está estruturado, além de sua introdução e das considerações finais, em mais três tópicos: o primeiro apresenta uma discussão sobre a relação ontológica entre trabalho, práxis e educação; o segundo busca destacar a dimensão educativa da categoria práxis; e o terceiro faz uma discussão sobre a práxis na sua dimensão da educação escolar.

Por fim, neste estudo não se tem a pretensão de aprofundar o debate em torno da categoria práxis na obra marxiana, o propósito é de apenas suscitar ao leitor reflexões sobre a importância dessa categoria que, muitas vezes, é secundarizada ou marginalizada nas análises marxistas sobre a relação trabalho e educação.

A relação ontológica entre trabalho, práxis e educação

Na ontologia marxiana, o trabalho e a práxis assumem papéis relevantes na formação humana. Tal relevância se dá porque o trabalho é a prática ou a práxis humana de caráter fundante do homem, como um ser social, que lhe torna capaz de conviver na natureza e transformá-la, visando garantir a sua existência e a reprodução do gênero humano.

Nessa perspectiva dialética e materialista, “o trabalho é uma das possíveis formas humanas de atividade transformadora, mas não a única” (Sousa Júnior, 2021). No processo de formação humana, à medida que as formas de trabalho produtivo e as relações sociais se tornaram mais complexas, surgiram outras práticas humanas necessárias às relações sociais e produtivas transformadoras, ou seja, outras práxis que compõem a dimensão da formação humana para se viver em sociedade. Conforme Sousa Júnior (2021), a práxis é a

Categoria que sustenta o edifício conceitual da ontologia materialista de Marx e Engels, justamente porque no plano da vida real é através de sua atividade material transformadora que os homens e as mulheres produzem sua existência (Sousa Júnior, 2021, p. 35).

Nesse sentido, o trabalho é uma práxis, aquela transformadora da natureza, que funda o homem como um ser social. É a práxis que está no campo do reino da necessidade, porque ninguém consegue viver na natureza sem o trabalho, que garante sua sobrevivência. Se existem seres humanos que não trabalham é porque existem outros que trabalham por eles. Podemos exemplificar as crianças pequenas, que por estarem em processo de crescimento gozam de mais tempo livre para realizarem outras práxis importantes à sua formação para

viver em sociedade. São as pessoas de idade já avançadas, ou que tem alguma limitação que não permitem mais trabalhar, que já trabalharam por vários anos e são sustentadas por suas famílias ou vivem de suas aposentadorias ou benefícios sociais custeados pelos encargos pagos ao governo por pessoas que atualmente trabalham. Enfim, são também aqueles que na lógica do sistema capitalista se apropriaram dos meios de produção, acumularam riquezas e dispõem plenamente dos meios para satisfazer suas necessidades básicas, sem precisar trabalhar, gozando de tempo livre para outras atividades.

Assim, trabalho e tempo livre são componentes necessários a vida humana. O homem ou a mulher, que diariamente tem uma jornada de trabalho, necessita de tempo livre para realizar outras atividades. Nessa esteira, tempo livre é tudo aquilo que acontece fora do trabalho. A categoria central do tempo livre é a práxis, daí sua importância como categoria inerente à formação humana.

Sobre essa categoria, pode-se dizer que práxis é toda ação humana em movimento, na transformação da natureza ou da sociedade. O trabalho, como foi mencionado, é a práxis fundante do ser social, que transforma a natureza e produz valores de uso (Sousa Júnior, 2021). Aquela está no campo do reino da necessidade, enquanto as práxis, que se realizam no tempo livre, pertencem ao campo do reino da liberdade. Dessa forma, o ser humano ultrapassa a dimensão da necessidade e realiza outras práxis, que não são trabalho, como por exemplo, praticar esporte, se divertir, fazer arte, estudar, militar na política, no sindicato etc., tudo aquilo que está no reino da liberdade e não da necessidade.

Nessa perspectiva, a práxis se torna uma categoria importante na formação humana, pois todas as práticas do ser humano, seja no campo do reino da necessidade ou da liberdade, podem ser explicadas analiticamente por meio dela. Pela práxis, podemos compreender e explicar as contradições do trabalho produtivo, assim como as atividades do tempo livre.

Nessa perspectiva, Sousa Júnior (2008) ressalta que o processo de alienação e de estranhamento estão relacionados ao processo educativo, visto que alienação é uma construção social:

[...] a atividade humana, como práxis e como trabalho, cria um mundo de alienação e estranhamento ao mesmo tempo em que a mesma atividade humana como práxis e como trabalho torna possível a ‘humanização da natureza e a naturalização do homem’ para retomar uma elaboração dos ‘Manuscritos’ ou a superação do ‘reino da necessidade’ (Sousa Júnior, 2008, p. 4).

Ou seja, pela práxis podemos compreender que, ao mesmo tempo em que o trabalho funda o homem como um ser social e permite este desenvolver suas capacidades, ele também pode ser um trabalho alienante e negativo à formação humana. Assim, acontece também com as práxis que se realizam no tempo livre, ou seja, aquelas que se realizam fora do trabalho e também podem ser negativas, alienantes e estranhadas ao homem. Portanto, a práxis é a categoria capaz de explicar essa realidade objetiva de alienação ou de superação e de emancipação do ser humano.

A dimensão educativa da práxis

O trabalho, a práxis e a educação são elementos da formação humana. Para a teoria marxiana, o homem é produto, mas também produtor, porque é sujeito de sua própria construção por meio do trabalho e de outras práxis. Produzir o homem é construir um ser que pensa, cuja educação está presente, porque toda ação humana é educativa em si mesma.

Existem atividades humanas que não têm a finalidade de educar, mas acabam também educando pela práxis. A práxis humana é sempre educativa e é essa dimensão que nos faz humanos. Podem dizer

que a práxis educativa historicamente tem se objetivado na vida humana de duas formas. Uma no sentido lato, amplo, espontâneo e não sistematizado, e outra no sentido estrito, sistematizado e com finalidades educativas explícitas.

A práxis educativa no seu sentido lato acontece desde o comunismo primitivo, quando os homens e as mulheres se educavam no trabalho que era comum a todos. Enquanto trabalhavam, educavam-se e educavam uns aos outros, transmitindo a todos da comunidade os conhecimentos práticos do seu cotidiano. Isto é, nas comunidades primitivas não existia a educação escolar que conhecemos hoje, mas existia educação.

Nessa perspectiva, todos os membros da comunidade eram educados de forma espontânea e de acordo com as suas necessidades materiais e relacionais. Essa práxis educativa, que é inerente ao homem por meio do trabalho, se deve ao fato de que o ser humano, diferentemente dos outros animais, não consegue se adaptar à natureza da forma como ela se apresenta, ao contrário, ele adapta a natureza às suas necessidades. Para isso, ele precisa aprender a transformá-la para garantir sua existência e a reprodução social, conforme destacam Marx e Engels:

O homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira, determinante, é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma.

A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior ou para melhor. Embora tenha o potencial transformador da realidade, o que o homem mais recusa é trabalhar. Foge do que o tornaria humano porque não se reconhece no que faz, no que produz, no mundo que transforma. Porque trata-se de trabalho alienado (Marx; Engels, 2007, p. 14).

Nessa esteira, o trabalho, embora tenha um caráter fundante do ser social, não esgota toda a potencialidade humana. O homem para viver em sociedade precisa aprender a desenvolver outras práxis que o possibilite explorar suas capacidades de criação e transformação, se construindo, ao mesmo tempo como sujeito histórico de sua própria criação.

O fato do ser humano não nascer geneticamente determinado a realizar as atividades necessárias à sua existência, lhe condiciona a necessidade de ter que aprender sobre o que ele precisa fazer. “Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (Tonet, 2016, p. 100).

Dessa forma, a educação no seu sentido lato ou estrito, se constitui, portanto, como a práxis que potencializa o desenvolvimento humano, exercendo assim, historicamente, um papel importante na reprodução e transformação social. Assim, conforme Sousa Jr. (2023), até a dimensão subjetiva humana é parte da existência material de uma totalidade que comporta tudo. Nesse sentido, para o autor, a práxis, como elemento, é parte dessa totalidade, funda o ser social. O homem/mulher é produto das transformações materiais mediadas pela práxis. Portanto, é um ser da práxis.

A práxis da educação escolar

A história da educação revela que foi na Grécia antiga onde aconteceram mudanças determinantes nas relações sociais e na forma de trabalho, que resultaram no surgimento de um outro modo de práxis educativa, a educação no seu sentido estrito. Isso se deu porque nas relações sociais e produtivas daquelas sociedades antigas criou-

-se a propriedade privada da terra, que até então era comum a todos, e junto com ela surgiram a divisão social em classes, o trabalho escravo e um modelo de educação diferenciado, por meio da criação de um espaço de ensino que hoje chamamos de escola.

Nesse contexto, é na antiguidade que surge a escola, esse espaço institucional que existe até hoje e onde se transmite às novas gerações os conhecimentos científicos acumulados ao longo da história da humanidade. A escola, enquanto modelo estrito de educação, nasce quando os homens resolvem se fixar em um lugar e estabelecem uma divisão social do trabalho e, conseqüentemente, de classes, visto que até então tinham rotina de nômades e uma parcela deles se apropriava do principal meio de produção que era a terra. A classe daqueles que se apropriaram da terra e a classe dos trabalhadores (escravos) que exploravam a terra para garantir sua própria existência e a dos proprietários da terra.

Conforme Ponce (1998), com a existência de uma classe de proprietários da terra, emerge uma geração de homens livres do ofício do trabalho, portanto, uma geração do ócio que não precisava trabalhar na terra para garantir sua sobrevivência, pois pertencendo à classe dos proprietários vivia do trabalho alheio. Para ocupar essa classe ociosa, se criou a escola, lugar onde a classe dominante se educava e se preparava para ocupar os cargos naquele tipo de sociedade.

É nesse movimento que a escola se constitui uma práxis educativa diferenciada e como objeto exclusivo da classe dominante. A educação escolar era reservada a uma minoria, enquanto a grande maioria continuava se educando na práxis do trabalho.

Dessa forma, a partir das sociedades antigas se estabeleceram esses dois modos de práxis educativas que prevaleceram na história humana. Uma práxis educativa informal e espontânea, que ontologicamente surge com o homem como ser social e que acontece até hoje nas diversas relações produtivas, sociais, políticas, culturais

etc. e uma outra, a práxis educativa de caráter formal, que se realiza através da institucionalização da escola.

Já na Idade Média, quando o modo de produção é o feudalismo, esse modelo de educação por meio da escola sofre forte influência da igreja, que passa a ter um papel de educar a classe dominante (nobreza e o clero). Essa educação acontecia nas escolas religiosas controladas pela igreja, ou seja, nas escolas paroquiais, catedralescas e escolas monásticas, voltadas, principalmente, a formar a aristocracia e para ensinar a arte militar.

A classe dominada, dos não proprietários dos meios de produção, continuava sendo educada através do trabalho. De modo que a classe dominante se apropriou não somente dos meios de produção (a terra), mas também dos meios de acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente (a escola).

Até o final da Idade Média, cujo modo de produção era predominantemente feudal e servil, a educação escolar contribuiu para a divisão social do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual, sendo a práxis da educação escolar responsável de promover a formação para o trabalho intelectual, restrita à classe dominante, e a práxis educativa do trabalho continuou como meio de educação voltada para o trabalho manual, destinado à maioria dos servos, trabalhadores expropriados não só do principal meio de produção, a terra, mas também do acesso à escola.

Ainda no final da Idade Média, esse modelo se estabeleceu, até que com o desenvolvimento das atividades artesanais e a acumulação de riquezas da economia feudal daquela época houve um crescimento das atividades mercantis e, conseqüentemente, deu origem ao capital (dinheiro). Essas atividades se concentravam principalmente em feiras de trocas de grandes mercados, que com o passar do tempo se fixaram em determinados locais e deram origem às cidades.

Um desses lugares era cidade de “Burgos” na Espanha, de onde a experiência comercial deu origem ao nome “burguês”. Habitante daquela cidade, que por meio das atividades mercantis acumulou capital, investiu na sua própria produção e deu origem à indústria. Assim, nasce o modo de produção capitalista ou burguês, que caracterizou o início da modernidade centrado na indústria e na cidade.

A partir desse momento, conforme Saviani (1994), o modelo burguês passa a romper com a ideia de comunidade e introduz a ideia de sociedade. As relações sociais e econômicas passam a se organizar, não mais por laços naturais e sim por contrato social.

A partir do advento da sociedade capitalista, a educação escolar, que até então sempre foi privilégio da classe dominante toma outra dimensão, e o acesso a ela passa a ser reivindicado também aos filhos da classe dominada. Esse processo inicia quando a própria classe dominante, proprietária dos meios de produção, se dá conta de que para operar o modo de produção capitalista seria necessário socializar minimamente o conhecimento ensinado na escola à classe dominada.

A nova dinâmica econômica e social burguesa, centrada nas relações formais da cidade e da indústria demandava uma classe trabalhadora com o mínimo de instrução escolar. Os trabalhadores também começam a reivindicar a escola para si, iniciando, portanto, um processo de expansão da escola.

Nesse contexto, se passou a demandar a expansão da escola e o ensino dos códigos formais e da escrita. Essa demanda se fez necessária, também, porque à época houve a incorporação da ciência nos processos produtivos, de forma que requeria trabalhadores mais instruídos para desenvolverem os processos produtivos e, além do que, fazia-se necessário formar os cidadãos que moravam na cidade, agora sujeitos de direitos e deveres da sociedade moderna.

Dessa forma, a burguesia, contraditoriamente, também passou a defender a democratização da educação escolarizada, de forma gra-

tuita, obrigatória e leiga, pois o contexto histórico era favorável ao desenvolvimento da indústria e da vida urbana e isso lhe impunha essa condição. Entretanto, a escola defendida pela burguesia para a classe trabalhadora não era a mesma que a sua, como bem ressalta Saviani (1994, p. 8):

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, essa generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Os limites estabelecidos pela burguesia estavam no acesso aos conhecimentos científicos que seriam socializados. A escola da burguesia não era a mesma defendida para a classe proletária. Para essa última bastava uma escola que ensinasse os conhecimentos mínimos, limitados no aprender a ler, escrever e a contar. A escola de currículo pleno continuava sendo privilégio da classe dominante.

Nessa perspectiva, pode se dizer que a dinâmica social e econômica da sociedade moderna, que culminou na generalização da escola também deu início a uma dualidade estrutural da educação escolarizada que perdura até os dias de hoje. Uma boa escola para a classe dirigente e dominante e uma escola precarizada destinada à classe trabalhadora, voltada à formação para o mercado de trabalho, conforme ressalta Santos (2017, p. 62-63):

O complexo educativo passa a ser usado de duas formas distintas – mas articuladas – pela classe que detém o poder político da sociedade. De um lado, essa classe passa a ver a escola

como ambiente propício para formar seus líderes e com isso preservar e perpetuar o *status quo*, oferecendo a si próprio uma educação de cunho propedêutico. Do outro lado, mas em articulação dialética com a primeira opção, a burguesia encontra no processo escolar o lócus ideal para pôr em prática seu projeto de adestramento do trabalhador aos particularismos burgueses, destinando-lhes uma educação de caráter eminentemente profissionalizante.

Esse modelo dualista de educação escolar da sociedade capitalista tem se sustentado até os dias atuais, inclusive com a ampliação do acesso à educação básica à classe trabalhadora. Entretanto, tal democratização da escola básica se apresenta suscetível às transformações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, que de acordo com o contexto histórico provocam mudanças nos processos de formação humana, ajustando a educação escolar, conforme as demandas do sistema capitalista e dos interesses da classe dominante vigente.

No estágio atual da sociedade capitalista e de modo particular, no caso brasileiro, um país historicamente marcado pelas relações de escravidão e por desigualdade educacionais, esse movimento de expansão da escola e de aparente inclusão das classes trabalhadoras, a educação escolar também evidencia um movimento de exclusão. Ou seja, a inclusão ocorre em escolas precarizadas em todos os seus sentidos, de modo que o acesso aos conhecimentos científicos continua limitado à classe trabalhadora e sua formação escolar torna-se deficitária e fragmentada. Isso, ocorre, conforme Saviani (2012, p. 55),

[...] justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Nessa esteira de exclusão de conhecimento, enquanto se nega o acesso ao conhecimento à classe trabalhadora, os filhos das classes dirigentes e dos proprietários dos meios de produção, não se formam na escola pública, pois gozam de poder econômico para acessarem as melhores escolas privadas, que lhes proporcionam uma formação ampla e sólida de conhecimento, que lhes permitirá a manutenção do *status quo* na sociedade capitalista e na sua ascensão na hierarquia social de classes. Dessa forma:

[...] a classe dominante, também tem, entre outras coisas, consciência e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2009, p. 67).

Isto posto, pode-se dizer que a lógica da práxis educativa da escola, que teve início de forma diferenciada e excludente na Grécia Antiga, ainda persiste, pois à medida que a classe dominada avança no acesso ao conhecimento proporcionado pela educação escolar, a classe dominante cria outros meios para que essa educação escolar se dê de forma diferenciada, concedendo apenas uma práxis educativa voltada à formação para o trabalho e não para a consciência de classe e domínio da cultura.

Considerações Finais

A categoria da práxis é capaz de explicar que atualmente a formação escolar, assim como o trabalho, continuam sendo elementos fundamentais na formação e desenvolvimento do ser humano, mesmo que sejam objetos de estranhamento e alienação. A classe traba-

lhadora precisa se apropriar também dos conhecimentos oferecidos pela escola, mesmo que esta seja de caráter burguês, pois a falta de acesso à escola ou sua oferta de forma insuficiente ou precária comprometeram o processo de formação humana e, conseqüentemente, promove o aumento das desigualdades sociais.

Por fim, podemos dizer que o trabalho, enquanto práxis, na sociedade capitalista é vital a existência humana e que mesmo alienado também exerce um papel educativo, embora de forma negativa, à formação humana. A escola, por sua vez, é um espaço onde a práxis educativa se manifesta e que também pode ser alienadora, mas também pode desencadear uma consciência do ser humano como ser histórico e capaz de promover a transformação social da sua realidade. Assim, a práxis é a prática humana que ao se articular com as demais práticas ocupa um papel central político-educativo de formação humana, seja no sentido amplo ou estrito de educação.

Referências

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)* / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, Aníbal. *Educação e lutas de classes*. 16ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Deribaldo. *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti, C. et al. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994. Disponível em: <https://www.ufpr.br>.

cleveron.com.br/arquivos/EP104/Dermeval saviani.pdf. Acesso em: 01.09.2023.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SOUSA Jr. J. de. *Práxis, Ontologia e Formação Humana*. São Paulo: Lisbon International Press, 2021.

SOUSA JUNIOR, Justino de. José Adriano Barata-Moura - um filósofo, um artista, um combatente. *Trabalho Necessário*, v. 21, p. 1-23, 2023.

SOUSA JUNIOR. Justino de. Trabalho, Práxis e o Programa Marxiano de Educação – UFMG GT-09: Trabalho e Educação, *ANPED 2008*. Caxambu/MG. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho09.htm>. Acesso em: 15.12.2022.

TONET, Ivo. Educação e Ontologia Marxiana. In: TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 3ed. São Paulo, 2016.

O enunciado concreto em capas de revistas: relações dialógicas e valorativas

Manassés Morais Xavier
Raniere Marques de Melo

Palavras introdutórias

Enquanto gênero discursivo, a *capa de revista* funciona como dispositivo linguístico, semiótico e discursivo constituído de enunciados sob diferentes orientações socioideológicas, as quais são propagadoras de posições valorativas acerca dos discursos e dos eventos sociais. Nessa acepção, esse gênero pertence a uma complexa rede da comunicação discursiva e, como enunciado concreto, é pleno de marcas e de matizes valorativos, tendo em vista que suas materialidades revelam um projeto enunciativo composto de posições axiológicas.

Na esteira desse raciocínio, este trabalho se vincula às incursões teóricas da Análise Dialógica do Discurso (ADD), especificamente no que se refere às contribuições de Bakhtin e de seu Círculo, que concebem o discurso como fruto de uma enunciação, demarcado pelo contexto histórico, social e cultural; como dialógico, porque está para o “outro” e pode ser concebido como “tecido de muitas vozes”, isto é, a vida verbal em movimento.

Diante disso, neste trabalho, buscou-se a) situar os atos terroristas, em 8 de janeiro de 2023, na sede dos Três Poderes da República, no Brasil, a partir dos indícios semióticos, discursivos e valorativos ins-

critos nas capas de duas revistas de ampla circulação nacional; e b) analisar os enunciados das matérias dessas capas a partir de algumas concepções teóricas da Análise Dialógica do Discurso, a saber: a noção de gêneros do discurso, de enunciado concreto e do tom valorativo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, nosso *corpus* selecionado é composto por duas capas de revista de ampla circulação nacional: *Veja* e *Istoé*. Essa escolha foi abalizada porque essas duas capas têm um teor discursivo amalgamado de denúncia social, de nominalizações e de tomada de posições as quais são bastante profícuas ao nosso interesse e estão em ressonância dialógica aos atos de vandalismo e de terrorismo, ocorridos à época na realidade brasileira.

Interessa-nos, pois, que os enunciados convocam sentidos que possibilitam a compreensão dialógica dos posicionamentos ideológicos dos veículos de comunicação impressa aqui apresentados.

O enunciado concreto e suas particularidades

Para a Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD), a linguagem é concebida como social, ideológica e histórica, como forma de interação entre sujeitos, isto é, a linguagem possui sempre uma orientação social. À luz essa concepção, compreende-se que a palavra é a expressão de “um” em direção ao “outro”, já que “[...] é *um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* ela se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*.” (Volóchinov, 2017, p. 205, grifos do autor).

Do ponto de vista teórico, comungamos com a tese de que a língua(gem) é um processo contínuo de formação, executado através da interação discursiva concreta, e não só apenas no sistema gramatical abstrato das regras da língua. No que se refere a essa percepção ativa da comunicação discursiva dos sujeitos falantes, compreende-

mos que é através dos enunciados que a vida entra na língua, mas também é através destes que a língua adentra a vida. Por isso, o enunciado não é só constituído pela palavra, mas também por uma parte extraverbal, ou seja, respectivamente, uma junção da forma composicional e de uma forma arquetetônica.

Nas palavras de Bakhtin (2010), verificamos que o enunciado é compreendido como unidade da comunicação discursiva. Para esse filósofo russo, é preciso diferenciar a palavra da língua do enunciado concreto. Sob essa ótica, a palavra da língua é desprovida de emoção, de juízo de valor. Já o enunciado concreto é dotado de elemento expressivo, isto é, da relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vários e grau vários de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível (Bakhtin, 2010). O enunciado é

[...] unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. (...) As fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal são determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores (Bakhtin, 2010, p. 293).

Souza (2012), retomando Bakhtin, ao caracterizar enunciado concreto, sistematiza-o nas seguintes particularidades constitutivas:

- a) a alternância de enunciadores;
- b) a noção de acabamento específico do enunciado:

- b.1 a exauribilidade do objeto (tema);
- b.2 o intuito, o “projeto-de-dizer” do locutor;
- b.3 as formas composicionais do gênero do acabamento;
- c) a relação do enunciado com o próprio enunciador e com os outros parceiros da comunicação verbal.

A efeito de melhor compreensão, com base em Souza (2002), apresentamos um resumo das principais diferenças entre oração e enunciado:

Quadro 1: Comparação entre oração e enunciado

ORAÇÃO	ENUNCIADO
É um fato gramatical, é dado	É um fato, é criado
É uma unidade da língua	É uma unidade da comunicação verbal; unidade do gênero
Possui um acabamento gramatical	Possui um acabamento real
Não é marcada pela alternância de enunciadores	Há alternância de sujeitos enunciadores, o que comprova a comunicação verbal, real e vida
O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante	Liga-se ao contexto extraverbal
Não pertence a ninguém e não se dirige a ninguém.	Tem autor e destinatário

Fonte: Elaboração própria, a partir de Souza (2002)

Frente a essa exposição, compreendemos que, em se tratando da alternância dos sujeitos do discurso, o enunciado é essencialmente dialógico, já que o sujeito sempre fala/escreve para um destinatário em mente, uma marca de interação verbal que suscita respostas e réplicas. O acabamento do enunciado, por sua vez, é determinado por um conjunto orgânico de três fatores já mencionados, os quais são definidos em função dos gêneros e da esfera da comunicação onde circulam. Cumpre destacar, ainda, que o enunciado está revestido de um conteúdo semântico-objetual que se estrutura, lexical e gramaticalmente, com base em uma relação valorativa do falante.

Nesse diapasão, a palavra do enunciado congrega os movimentos de interpretação, os pontos de vista e a expressividade do sujeito enunciatador. Contudo, a “[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do emprego vivo da enunciação.” (Bakhtin, 2016, p. 51). Esse aspecto da tonalidade apreciativa é promovido pelas relações axiológicas, pelos valores ético-morais atribuídos do enunciatador para o conteúdo do objeto do discurso. Ademais, são as ações expressivas dotadas de aspectos emotivos e volitivos do falante que tornam a palavra acentuada de um dado tom apreciativo. Emoção e volição representam expressividade e desejo do falante, isto é, o objeto do seu discurso é abalizado por aquilo que esse enunciatador toma como parâmetro social para avaliar, comensurar, ornamentar, depreciar, por exemplo.

Os gêneros do discurso: capas de revistas

Sob uma perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso, subdividem-se em dois espaços de linguagem: falas e textos do cotidiano (simples); textos e discursos do âmbito literário, jurídico, religioso, político e administrativo (complexos). O trato dos gêneros diz respeito a uma abordagem da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. É uma fértil área interdisciplinar e sua atenção está voltada, especialmente, para a linguagem em funcionamento, bem como para as atividades culturais e sociais (Bakhtin, 2016).

Os gêneros são constituídos nas esferas comunicativas e se efetivam na forma de enunciados. Sendo assim, ao pensarmos na noção de gênero, passamos a perceber sua íntima relação com os inúmeros campos da atividade humana, bem como com os usos da língua, uma vez que os gêneros discursivos permitem relações interativas mediante os processos de produção da linguagem.

Em outros termos, os gêneros discursivos se constituem como produtos de um povo afetado pelos aspectos cultural e sócio-histórico cuja existência se procede a partir das práticas de linguagem. Precusores de diversos pressupostos sobre a natureza da linguagem utilizados hoje nas pesquisas linguísticas, Bakhtin e seu Círculo trouxeram para o centro de interesse dessas pesquisas o caráter social e histórico da linguagem, do enunciado, rebatendo os trabalhos de linguística pautados num abstracionismo infértil, baseado, tão somente, nas relações internas de um sistema linguístico.

É nesse sentido que, neste capítulo, reconhecemos a capa de revista como um gênero discursivo, visto que são consideradas gêneros secundários, pois exigem um processo complexo de elaboração. No processo de sua construção, há a presença de um enunciador que, por sua vez, é representado por uma equipe de produção responsável por enunciar as matérias veiculadas em cada edição, como informações, reportagens, resenhas, ou seja, matérias de interesse imediato.

Além desse anúncio, há a necessidade de fazer com que os assuntos se tornem relevantes e atraentes para o público-leitor, tendo em vista o intuito de provocar o seu interesse pela aquisição e leitura desse material anunciado nas capas. Esse trabalho exige, pois, a participação de vários profissionais, dentre eles: redator, diagramador, ilustrador, fotógrafo ou artista plástico, dentre outros.

A partir da ótica bakhtiniana, defendemos que as capas de revista são consideradas como enunciados concretos e mantêm relações dialógicas em vários níveis. Nesse contexto, no processo de elaboração podemos qualificar o nível imediato; os componentes da equipe de produção estão afinados num objetivo comum com a editora para a escolha da unidade temática que norteará todo o projeto verbo-visual: chamadas, distribuição, tipos gráficos, imagens ou fotos, cores, dentre outros elementos composicionais.

As capas de revista são concebidas em função dessas redes complexas e, portanto, ideológicas. Partindo desse pressuposto, observamos a importância de analisá-las de acordo com a teoria de Bakhtin, mais especificamente no que tange à noção de enunciado concreto, considerando que elas circulam nos campos jornalístico e publicitário, cumprindo duplo papel: informação e persuasão para com o leitor.

Em suma, compreendemos as capas de revista como um gênero discursivo historicamente situado, haja vista que elas circulam em nosso meio social com o objetivo de promover pessoas/famosos, além de divulgarem tendências em várias áreas do meio social, nos deixar informados sobre os acontecimentos do meio político e social.

O enunciado concreto no gênero discursivo capa de revista: uma conversa analítica

As capas retratadas a seguir, como forma de imagens no texto, aludem aos atos terroristas de invasão às sedes dos Três Poderes da República no dia 8 de janeiro de 2023, os quais foram responsáveis por danos físicos na infraestrutura dos prédios do Governo, pela destruição de obras de arte e, sobretudo, pelo prejuízo de quase R\$ três milhões de restauração. Em suma, esses atos se configuraram como uma forma de tentativa de ataque à Democracia do Brasil, uma vez que se configuravam, como se pode perceber nas imagens, resistência à vitória do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) nas urnas.

Vejamos a seguir a Imagem 01, bem como a análise que se segue.

Imagem 01: “Vândalos, criminosos, terroristas, golpistas”



Fonte: Capa da Edição 2824, ano 56, de 18 de janeiro de 2023

Como se nota, 10 dias depois dos atos terroristas, a capa da Revista *Veja* projeta o enquadramento de uma cena capturada no momento da ação de invasão e depredação executada por radicais. Já nas primeiras impressões sobre esse texto, constatamos que ele é sincrético, pois se caracteriza pela mobilização de múltiplas linguagens de manifestação – cores, indícios visuais e registros verbais –, estratégia mobilizada para que o leitor consiga atribuir ao plano de expressão imagético um plano de conteúdo.

Pelo que se percebe, na composição da imagem, registram-se, do lado de fora de uma das Sedes dos Três Poderes, alambrados de proteção desalinhados, invadidos e, para além deles, alguns per-

sonagens, marcadamente homens de meia idade, em sua maioria adornados com máscara e chapéu, vestidos com camisetas da verde-amarela (Seleção Brasileira de Futebol) ou estampadas com a imagem de Bolsonaro (ex-presidente); outros, com camisetas camufladas similar às do Exército Brasileiro, carregando mochilas e réplicas da Bandeira Nacional, o que parece sugerir uma alegoria ao nacionalismo exacerbado e, mais do que isso, uma tentativa de golpe contra a democracia promovida por asseclas de um antigo governo derrotado nas urnas.

Soma-se a esses detalhes visuais, um arranjo linguístico verbal que promove algumas ressonâncias dialógicas quanto a esse ato, pois, nessa capa, o “[...] enunciador, no momento da enunciação, convoca, atualiza, repete, reitera um “já dado” (gêneros, modos de dizer etc.), mas também o revoga, recusa-o, renova-o e transforma-o.” (Fiorin, 2010, p. 62). Nesse caso em tela, o enunciador, através de uma tipificação, assume um novo modo de dizer sobre os sujeitos envolvidos; em caixa alta, em uma certa gradiência, assume o projeto sociodiscursivo de nominalizar os envolvidos, representados por aqueles que estão na imagem: *VÂNDALOS. CRIMINOSOS. TERRORISTAS. GOLPISTAS*. Essa nomeação, assumida por quatro itens lexicais com função de adjetivo, tem por particularidades evidenciar, por parte daquele que nomeia, uma posição sobre o que é nominado. Ao nomear dessa forma, o locutor evidencia as forças que regulam as ideologias dos campos discursivos a que se filiam. Podemos interpretar esses sujeitos publicizados na Capa como ufanistas e patrióticos, mesmo quando o enunciado na manchete confere uma ordenação de signos linguísticos depreciativos quanto à conduta representada desses personagens? Afinal, nesse caso, essa imagem parece funcionar como a foto de um inquérito policial que faz esquadrinhar e catalogar os envolvidos, bem como entregá-los às autoridades policiais e judiciais do Brasil.

Dialogicamente, essas expressões nominais se reatualizam na trágica cena de vandalismo e de terrorismo retratada, tipificando os sujeitos envolvidos, os quais podem ser representados, sinonimamente, como destruidores, iconoclastas, delinquentes, facínoras, como aqueles que disseminam terror e a tentativa de golpe à democracia. Isso pode ser confirmado quando analisamos o conteúdo do subtítulo: *Numa das páginas mais vergonhosas da história recente do país, radicais bolsonaristas invadem e depredam o Palácio do Planalto, o Congresso e o STF. Diante de uma situação tão grave, as instituições precisam dar uma resposta vigorosa para punir os responsáveis – em todas as esferas – e proteger a democracia brasileira.* (grifos nossos).

Esse subtítulo é revelador do projeto sociodiscursivo da revista *Veja* – denúncia criminal – e está em ressonância direta a outros atos de vandalismos ocorridos desde a vitória de Lula (PT) nas eleições presidenciais de 2022; na ocasião, apoiadores do presidente Jair Bolsonaro (PL), derrotado nas urnas, concentraram-se em frente a quartéis do Exército defendendo pautas antidemocráticas. Mesclam-se expressões linguísticas adjetivais e a escolha lexical de verbos no presente do indicativo – *invadem* e *depredam* – para realçar, nesse projeto de dizer, o teor da barbárie à sede dos Três Poderes da República. Nessa ordem, invadir (invasão) e depredar (depredação) são signos linguísticos que dão a esse enunciado matizes de sentidos de quão tirânicos e criminosos são os radicais que devem ser punidos pelo código penal brasileiro, artigo 163. Em síntese, essa construção verbo-visual parece denunciar e reclamar a condenação e o julgamento de todos os envolvidos, já que tal caso pode ser assim descrito: (a) história mais vergonhosa do país; (b) invasão e depredação orquestradas e executadas por radicais bolsonaristas; (c) situação gravíssima; (d) por fim, atentado à democracia do país.

Partindo dessa concepção, podemos compreender que dialogismo é a capacidade de dialogar com o já dito e se reportar com o que

ainda será dito. Sendo assim, a ADD concebe a linguagem em uma perspectiva histórico-sócio-cultural. A sua preocupação não está, apenas, no que o texto diz, mas, sobretudo, na interrelação entre o que é real e como o texto diz.

Como o objetivo do enunciador é justamente a de produzir sentidos perante os seus leitores, lança mão de estratégias discursivas, a saber, imagens, cores, estrutura composicional, entre outras, para aguçar esses sentidos. Para tanto, o sujeito leitor revela sua formação ideológica e vai se desnudando, traçando caminhos para buscar sua forma de assimilar os discursos vários impressos na capa.

Passemos, agora, para a Imagem 02.

Imagem 02: “Terrorismo: é hora de punir”



Fonte: Capa da Edição de 2763, de 13 de janeiro de 2023

A lente jornalística da *Revista Istoé* focaliza, nesta capa, cinco dias após os atos terroristas em Brasília, cena de terrorismo em uma das sedes dos Três Poderes. Esse é um texto de natureza verbo-visual que conjuga uma imagem fantasmagórica de medo e de terror a uma descrição de ações dos criminosos. A manchete, no plano primário, dá destaque à importância da punição dos terroristas – *TERRORISMO: É HORA DE PUNIR* –, como se formulasse um imperativo de que a punição é necessária, mas também de que ela é morosa.

No plano central, já do lado de dentro do prédio, sem a intervenção ou a presença de nenhum policial ou de agente de segurança, um homem arremessa um objeto metálico contra a vidraça cuja lâmina está com marcas de estilhaços. Do lado de fora, ao que se vê, pessoas vestidas com camisa da seleção brasileira ocupam a frente do Palácio e caminham em direção à entrada do prédio. A descrição da chamada secundária no vértice esquerdo superior – *BRASÍLIA, 8 DE JANEIRO DE 2023. Extremistas invadem e depredam o Palácio do Planalto* – mantém o fio dialógico com o texto da Imagem 01, já que possui a mesma seleção lexical dos verbos no presente do indicativo (*invadem* e *depredam*), revelando, de forma valorativa, que esses sujeitos assumem posicionamentos incoerentes com a mensagem de ufanismo que almejam transmitir, uma vez que são extremistas, invasores e depredadores do Patrimônio Público.

As cores preta e amarela são predominantes nessa capa, representando algumas pistas de conteúdo por parte do enunciador. O amarelo, que dá destaque a um conjunto de informações através do realce tipográfico, foi possivelmente mobilizado para rememorar uma das cores da Bandeira nacional que se refere às riquezas da nação e as camisetas da Seleção que vestiam os terroristas que estavam fora do prédio. Esse parece ser um jogo semiótico, mobilizado pelo enunciador, em que se embaralham uma ordenação – *É HORA DE PUNIR* – e os motivos para tal punição os quais aparecem em ordem escalonada.

No subtítulo da manchete, o enunciador faz lembrar a memória do leitor quanto aos eventos terroristas já executados por essas assclas terroristas. Uma estratégia linguística mobilizada para tal propósito sociocomunicativo foi a enumeração de uma série de ocorrência de eventos que, somado ao retratado na capa, faz evocar a prisão desses invasores. Vejamos: *O ataque à sede dos Três poderes em Brasília assusta o mundo e é o ponto mais grave da escalada bolsonarista. As ações golpistas incluem também o bloqueio de rodovias, fechamento de aeroportos e ataques de transmissão de energia. As ameaças persistem, e a democracia precisa usar todos os seus instrumentos para tirar os criminosos de circulação.* (grifos da revista).

Como se observa, há a predominância de verbos no presente do indicativo, a fim de, nesse caso específico, representar a expressão de sentenças de conhecimento geral do enunciador, já que esses fatos foram amplamente divulgados nas mídias. Chama-nos a atenção a forma de como esse enunciador organiza seu projeto sociodiscursivo, não só por manter a relação dialógica e histórica como os fatos, mas também pela ordem de menção e de ordenação que faz com eles. Encontramos aqui um encadeamento de enunciados que determinam a orientação argumentativa:

Ordenação da escala argumentativa
⌵ o ponto mais grave da escalada bolsonarista
⌵ bloqueio de rodovias
⌵ ataques de transmissão de energia
⌵ Prisão dos criminosos (a democracia precisa usar todos os seus instrumentos para tirar os criminosos de circulação)

Esse fluxo informacional que se sucede dentro de uma hierarquização comunicativa, conduzido pelos grifos do enunciador, funciona como uma escala orientada que vai desde a força argumentativa

menor – *O ataque que assusta o mundo é o ponto mais grave da escalada bolsonarista* – é seguido por outras razões que visam a justificar o **argumento mais forte**, a prisão dos criminosos: (*a democracia precisa usar todos os seus instrumentos para tirar os criminosos de circulação*).

Nesse contexto, a revista, de acordo com a capa proposta, leva o público à produção de diversos sentidos, haja vista que a idealização das capas não surge à toa e o leitor irá identificar nos elementos que as compõem uma série de fatores que comprovam tais sentidos.

Para ficarmos a par dessa informação, é necessário ler as páginas da revista, que não trazem muitos detalhes sobre o assunto. O sujeito jornalista constrói seu dizer a partir de articulações discursivas entre o verbal e o não-verbal, e estes funcionam como disseminadores de ponto de vista.

Desse modo, comprova-se que a presença da imagem nas capas articula um jogo discursivo, constituindo a subjetivação. Sendo assim, podemos afirmar que, quando uma fotografia, ou uma imagem, ressurge na matéria jornalística juntamente com um texto verbal, age não apenas para elucidar algo que está sendo comunicado, ou mesmo para ilustrar a reportagem; acima de tudo, atua como forma de materialização da verdade, como se exercessem domínio e poder e, ao mesmo tempo, regulasse o próprio dizer.

Diante disso, podemos verificar que a mídia impressa em análise manipula as imagens e os textos para que haja a configuração dos operadores de sentidos por parte do sujeito leitor, ou seja, de certa forma, eles “ditam” o ritmo da matéria. Nessa perspectiva, compreendemos que o efeito da imagem, bem como das cores e da forma de distribuição dos textos, exerce uma espécie de “atração” junto aos sujeitos sociais, o que confirma o fato de que tudo no gênero midiático, sobretudo na revista, é estrategicamente articulado para gerar curiosidade.

Por fim, é oportuno destacar que o papel da mídia é informativo, mas para isso usa sua capacidade de persuasão. Os discursos, conforme a formação dos sujeitos, estão postos em confronto; os sujeitos, cada um com sua ideologia e seu ponto de vista, podem, pois, concordar ou discordar do que está sendo dito através da mídia impressa.

Considerações finais

Segundo a teoria dialógica proposta por Bakhtin e de seu Círculo, a relação entre o verbal e o não-verbal, entre o dito e o não-dito ocorre por meio da entonação, do gesto, do conhecimento do contexto extraverbal, e do espaço comum entre os falantes, além da parte percebida e da parte presumida, bem como das relações entre locutor e interlocutor. Tais elementos são indissolúveis no que diz respeito ao todo do enunciado; e por meio das relações dialógicas entre eles, os sentidos se constroem e se (re)atualizam a cada novo contexto do uso da linguagem.

Dentro dessa perspectiva, o gênero discursivo capa de revista se encaixa nos parâmetros citados acima, pois nele há a necessidade da articulação da linguagem mista, a saber, verbal e não-verbal, com o intuito de construir sentidos, e os elementos se mostram eficientes nesse sentido. Dessa forma, o nosso objetivo foi tentar mostrar através das capas das revistas *Veja* e *Istoé* sobre os atos terroristas em 8 de janeiro de 2023 na sede dos Três Poderes da República, como ocorre o entrelaçamento desses elementos. Entretanto, cabe salientar que fizemos uma análise sucinta, tendo em vista que cabem outros olhares e outros aspectos podem perfeitamente ser analisados.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FIORIN, José Luiz. Práxis enunciativa. In: PERNAMBUCO, J.; FIGUEIREDO, M. F.; SALVIATO-SILVA, A.C. (orgs.). *Nas trilhas do texto*. São Paulo: Universidade de Franca, 2010. [Col. Mestrado em Linguística, 5].
- SOUZA, Geraldo T. *Introdução à teoria do enunciado concreto: do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- VOLOSHINOV, V. N. *A estrutura do enunciado*. 1930. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (“*La structure de l'énoncé*”), publicada em Tzevan Todorov, *Mikhaïl Bakhtin – Le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1976.
- VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Uma doença da alma: a depressão no discurso religioso neopentecostal em vídeos do *Youtube*

Mítria Lourrane Jácome Pessoa
Francisco Vieira da Silva

Introdução

Em consequência do atual cenário em que nos encontramos, especialmente a partir do advento da pandemia da covid-19, os casos de depressão foram seriamente agravados. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), houve um aumento de 25% no número de pessoas com esse problema em todo o mundo. Como consequência, a discussão sobre o assunto se fortaleceu. Surgiram, dessa forma, diversos discursos sobre o que é a depressão e os fatores que a ocasionam, dentre os quais podemos citar enunciados como “a depressão é falta de Deus” ou a “a depressão é falta de fé”.

Devido à incidência desses discursos correntes e a inquietação por eles provocada, resultou a escolha do tema deste trabalho e a seguinte questão de pesquisa: como o discurso religioso neopentecostal constrói dizeres acerca da depressão em vídeos do *Youtube*?

Assim, o presente trabalho visa, de modo geral, analisar a depressão no discurso religioso neopentecostal por meio do estudo de vídeos no *Youtube*. Especificamente, busca identificar as condições de emer-

gência de discursos sobre a depressão no domínio da religião protestante neopentecostal e descrever o funcionamento de discursos sobre a depressão em vídeos do *Youtube* de igrejas neopentecostais.

Esta pesquisa justifica-se, em consequência do crescimento de casos da depressão, que, de acordo com a Organização Pan-Americana da saúde (OPAS), estima-se que 300 milhões de pessoas sofram com essa doença. Acredita-se que esse aumento tenha ocorrido devido à pandemia da covid-19, pois, de acordo com Rodrigues, Silva e Freitas (2022), o coronavírus fez com que as pessoas seguissem protocolos de segurança estabelecidos por todo o mundo, bem como o distanciamento e o isolamento social. Assim, as pessoas tiveram que se adaptar a uma nova realidade a qual restringia o convívio social, evidenciando, portanto, o tema saúde mental que ganhou bastante relevância na sociedade, especialmente no espaço virtual.

Compreendendo a depressão como umas das principais psicopatologias existentes e pelo fato de o Brasil ser um país predominantemente cristão, emergem discursos segundo os quais a depressão estaria relacionada tão somente à ausência de fé. Tal discurso faz-se presente nas programações de televisão aberta, nas inúmeras igrejas e até mesmo em *slogans* de políticos, de modo a elucidar que os discursos religiosos tomaram uma proporção muito significativa na sociedade brasileira contemporânea.

Diante da extensão do campo religiosos e especificamente neopentecostal, julgamos necessário realizar um recorte das diversas denominações e, assim, esta pesquisa tem como foco de análise a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), que, segundo Campos (1999), é uma constituição recente, criada na cidade do Rio de Janeiro, em 1997. Os fundadores dessa denominação foram um pequeno grupo de pentecostais, sendo alguns deles: Edir Macedo de Bezerra, seu cunhado Romildo Ribeiro Soares e Roberto Augusto Lopes.

A IURD constitui uma denominação de igreja atual que apresenta

um número maior de fiéis adeptos a religião, com um número crescente de aceitação, em relação as outras comunidades desse mesmo segmento. Como aponta Azevedo (2019), atualmente o Brasil é o país com o maior número de pentecostais no mundo, possuindo 24 milhões de seguidores de igrejas, como a IURD.

Portanto, faz-se importante analisar os discursos produzidos pela IURD, por se tratar da igreja atual e ser considerada uma das mais predominante no campo midiático do Brasil. Para Paula (2021), tal instituição está presente em múltiplas plataformas de comunicação, sendo capaz de influenciar milhões de seguidores por todo o Brasil. Esse domínio é medido pelo poder político e também pelo alto poder aquisitivo dos seus principais grandes líderes (Camurça, 2020).

Em relação à estruturação, este trabalho se organiza da seguinte forma: além desta introdução, há mais três seções. Na primeira seção, discute-se o discurso a partir da visão de Foucault, algumas notas acerca da depressão e apontamentos sobre o neopentecostalismo e os discursos neopentecostais. Na segunda seção, tem-se a análise descritivo-interpretativa da depressão no discurso religioso neopentecostal por meio do estudo de vídeos no *Youtube* da Igreja Universal do Reino de Deus e do canal do Bispo Edir Macedo. Por fim, na última seção, encontram-se a conclusão da pesquisa com os resultados alcançados e as receptivas considerações finais.

Revisão da literatura

Considerando que o presente trabalho tem como objetivo analisar a depressão no discurso religioso neopentecostal por meio do estudo de vídeos no *Youtube*, partimos da compreensão do discurso na perspectiva de Foucault, em seguida o discurso religioso, logo após serão apresentadas algumas reflexões sobre a depressão, por

fim, o neopentecostalismo e os discursos neopentecostais.

Sobre o conceito de discurso e relações de poder

Sobre o discurso, Foucault (2009a) afirma que a condição primordial do discurso é a luta ou batalha e não um “reflexo” ou “expressão de algo”. Dito isto, o discurso tem a possibilidade de ir além de problematizar uma pequena simplificação no momento da atribuição de tal ou qual sentido às palavras, aos símbolos ou às imagens. Além disso, o discurso é capaz de complexificar uma relação que possa ser inequívoca entre o que se diz e o que se queria dizer, também é capaz de questionar a linearidade da própria explicação em que está inserido naquilo que é comunicado.

De acordo com Foucault (2009a), o discurso pode ser definido como: discursos criadores ou discursos instauradores de algo novo, em que para se chegar as “coisas”, é preciso analisar as “coisas ditas” anteriormente. Além disso, o autor afirma que existem objetos que se constroem apenas no interior de um determinado discurso, aos quais são traçados a partir de regras históricas que são muito específicas. Portanto, não se refere apenas a tomar um grupo de materiais como: documentos impressos, imagens, depoimentos gravados e entre outros, acerca de um problema existente no presente e realizar somente um levantamento que exemplifique as imagens e os vocabulários.

Foucault (2009a) aponta em seus estudos que o discurso é sempre uma prática, o qual é constitutivo das “coisas”, sendo formado por meio de signos os quais existem com a finalidade de ir além de apenas representar uma “realidade”. Estabelece também em seus estudos que o discurso não pode ser reduzido apenas à língua e ao ato de fala, pois se configura como um acontecimento marcado pela história, pela cultura e pela sociedade.

Foucault (2009a) ainda compreende que o discurso, seja qual

for o objeto, em sua materialidade, encontra-se sob condições muito específicas de tempo e espaço, inseparável dos quadros formais no interior aos quais o constituiu e o nomeia.

De acordo com Sargentini (2019), o discurso é suscetível à interdição do objeto ou até mesmo pela interdição do sujeito que enuncia, pois não é qualquer discurso que pode ser proferido e não é qualquer sujeito que é capaz de enunciá-lo.

Essa interdição, de acordo com Foucault (2009a), ocorre devido estarmos em uma sociedade em que não se tem o direito de falar tudo, não é possível falar sobre qualquer coisa em qualquer situação, ou seja, que qualquer um não é permitido a falar o que bem entender. Assim, há o tabu do objeto, o ritual da circunstância, o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito a enunciar.

Foucault (2009b) afirma que para uma relação de poder possa acontecer, é necessário que haja dois pontos indispensáveis: o primeiro é que “o outro”, o sujeito pelo qual se faz a ação, seja reconhecido e sustentado até o final como sujeito de ação. O segundo é que seja aberto um campo de respostas e de resistências.

Dessa forma, o funcionamento das relações de poder, segundo Foucault (2009b), não acontece devido ao uso da violência, mas, sim, de um consentimento e nenhum exercício de poder é capaz de dispensar um ou outro e frequentemente os dois ao mesmo tempo. Portanto, o poder é um conjunto de ações sobre ações futuras, sendo capaz de agir sobre o campo da possibilidade onde se inscrevem os comportamentos dos sujeitos.

Notas sobre a depressão

De acordo com Dunker (2021), em um período de trinta anos, a depressão deixou de ser apenas coadjuvante do espetáculo da loucura, nos séculos XIX, para atriz principal das formas de sofrimento

de nossa época. Ou seja, ela passou a ser mais vista na sociedade, ganhando mais espaço e conseqüentemente conhecimento sobre a doença. Ainda para o autor, atualmente tal quadro passou a ser visto apenas por duas definições: “falta de ingrediente no cérebro” e “gatilho”, as quais despertam a repetição de crise de menos-valia e a piora funcional do indivíduo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, segundo Dunker (2021), não é tarefa fácil tentar definir as doenças mentais, porque a maioria delas não tem marcadores biológicos, que sejam capazes de definir, por exemplo, quantas gramas são necessárias de serotonina ou dopamina faltam para formar uma sintomatologia depressiva. Ainda porque o percurso das doenças mentais é irregular, pois são capazes de se transformarem e seus sintomas sumirem, sem ao menos saber qual foi a razão do seu surgimento.

Em outras vezes, elas se apresentam de forma resistente a todos os tratamentos, sem que seja possível ter noção da sua gravidade. Assim, é possível observar que a doença mental se difere das demais, a qual não possui uma linearidade ao ponto de descrever como ela acontece e qual a razão do seu surgimento. Portanto, ao tratar de doenças mentais, não é possível saber a sua natureza exata.

Nesta pesquisa, defende-se o conceito de depressão de acordo com os estudos mais recentes do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV), que a define como um transtorno caracterizado pela fadiga, aumento ou perda de peso, insônia, anedonia, sentimento de culpa e entre outros sintomas.

O manual relaciona quadros de depressão a fatores genéticos, psicológicos e ambientais, classificando-a como: a) depressão maior; b) distímia (ou depressão persistente); c) transtorno disfórico pré-menstrual; d) transtorno disruptivo da desregulação de humor; e) depressão induzida por substância / medicamento; f) depressão de-

vido a outra condição médica.

Outro conceito defendido nesta pesquisa acerca da depressão advém de Otte *et al.* (2016), para quem a depressão ou transtorno depressivo maior é considerada uma condição clínica heterogênea, caracterizada por alterações no humor, no prazer e no interesse em atividades diversas. Tais alterações podem estar ou não unido de outros distúrbios, como alterações neurovegetativas.

Assim, é possível observar que a depressão é uma doença capaz de comprometer o modo como se vive, sendo capaz de impedir algumas obrigações que a vida requer. Para Corbanezi (2021), a depressão pode ser considerada uma doença de alta incidência, vista como um grande empecilho, dependendo da forma como se tem um determinado estilo de vida no qual requer algumas exigências, por exemplo: felicidade, prazer, energia, criatividade, motivação, comunicação e entre outras.

Atualmente, há uma circulação intensa de discursos sobre a depressão na mídia, que acontecem, por exemplo, por meios de relatos, nos quais há muitos famosos que relatam sobre a doença, como eles conseguiram ou não lidar com a ela. Conforme Soares e Caponi (2011), a forma como a depressão é relatada na mídia, por famosos e até mesmo pessoas desconhecidas que sofrem com a doença, difere da forma como a doença é tratada pelos médicos. Assim, é possível permitir o autodiagnóstico, haja vista a explicação não seja normalmente baseada em sintomas ou em distúrbios neuroquímicos, e, sim, apenas a relatos triste e dolorosos que aconteceram ao longo de suas vidas.

Com os discursos acerca da depressão que aparecem na mídia, por meio de famosos ou anônimos, tem-se uma alta divulgação propagando um número maior de pessoas que tem acesso aos relatos sobre a doença, é possível aumentar o número de pessoas que se consideram depressivas. Portanto, a probabilidade de se aumentar

o número de sujeitos que, por se identificarem, irão considerar o rótulo ou o diagnóstico de serem portadores de um transtorno mental (Soares; Caponi; 2011)

Dessa forma, os diversos discursos que circulam na mídia sobre a depressão são capazes de influenciar o indivíduo que se identifica com os inúmeros relatos que são abordados. Sobre isso, Soares e Caponi (2011) defendem que as narrativas encontradas apontam que o sujeito identificado deprimido difere dos diagnósticos dos médicos, os quais apontam a existência de um certo número de sinais e sintomas, ocasionando, então, uma divergência na hora do tratamento da doença ou até mesmo a forma como o indivíduo a encara.

O Neopentecostalismo e os discursos neopentecostais

Sobre o neopentecostalismo, Cavalcanti e Silva (2014) afirmam que se trata de uma linha de movimento evangélico que emergiu no Brasil no final da década de 1970, ficando mais conhecido na década de 1980 e, embora tenha absorvido práticas do Pentecostalismo, seus caminhos tomaram outros rumos. Acreceu-se a ideia de cura, sendo considerada integral nos aspectos psicofísicos e o milagre ganhou uma nova forma, com a introdução do sujeito pístico no bem-estar intramundano, ao qual se ajustou a realidade da sociedade de consumo.

Segundo Paravidini e Gonçalves (2009), um traço marcante do neopentecostalismo é a Teologia do Domínio, por meio da qual há uma luta ou guerra espiritual permanentemente entre Deus e o Diabo. De acordo com os discursos dos líderes religiosos neopentecostais, quem não se deixa ser guiado por Deus vive à mercê das influências do diabo e exclusivamente um ritual religioso é capaz de proporcionar a verdadeira libertação na vida dos fiéis.

O ritual religioso capaz de proporcionar a verdadeira libertação para os fiéis acontece da seguinte forma: todo esse universo concei-

tual, exaustivamente oferecido aos fiéis através dos discursos religiosos e vivenciado por meio de rituais de libertação, tem um forte poder de penetração na vida dos fiéis que fazem entrada nas igrejas neopentecostais (Paravidini; Gonçalves, 2009). Portanto, é possível observar que os rituais religiosos e o discurso neopentecostal possuem bastante influencia na vida dos fiéis, em que o poder de persuasão é apresentado de forma exaustiva, proporcionando a aceitação da religião neopentecostal.

Ademais, outra característica importante do neopentecostalismo diz respeito à eliminação dos estereotipados usos e costumes de santidade. Durante muito tempo, os fiéis pentecostais eram facilmente reconhecidos através de suas características estéticas e de seus rígidos costumes de santidade (Paravidini; Gonçalves, 2009, p. 1).

De acordo com Paravidini e Gonçalves (2009), os discursos neopentecostais concebem os campos de sofrimento humano sob a ação das forças demoníacas, sendo assim, é em Deus que os determinados discursos apontam a alternativa dos fiéis de aproveitar a vida na manifestação da pura realização e dignidade.

Ainda para Paravidini e Gonçalves (2009), os discursos neopentecostais apontam em suas articulações de promessas, uma forma de existir, pela qual seria responsável a superação do sujeito de seja qual for a forma de mal-estar ou sofrimento vivenciado por ele. Portanto, vivendo na intimidade de Deus, o sujeito seria capaz de se tornar ilimitado em suas realizações de seus desejos e todas as bênçãos divinas que estariam destinadas ao seu favor, com a condição, é claro, de que o fiel se afasta dos ambientes de atuação e influência do diabo.

No Brasil, o neopentecostalismo tem ganhando bastante destaque, tendo IURD como uma das principais igrejas representantes da religião e dessa nova estrutura. Para Oro (2001), práticas dessa denominação têm causado bastante divergências éticas e grande im-

pacto na área religiosa, ocasionando aumento da visibilidade social.

Segundo Oro (2006), a IURD possui uma característica marcante, simbolizando um grande valor na história das religiões do Brasil, a qual contém um sistema doutrinário e ritualístico, os quais são apropriação e reelaboração de elementos simbólicos de outras religiões, como por exemplo: catolicismo, religiões mediúnicas, evangélicas e também teologia da prosperidade.

O carisma é algo marcante na liderança das igrejas neopentecostais do Brasil, em que os líderes carismáticos possuem poderes espirituais, como: dom da cura, visões sobrenaturais, anjos, sonhos, revelações, experiências sobrenaturais, além de conseguir ter diálogo com o divino. Devido a este poder de persuasão, os fiéis se tornam dependentes dos seus líderes, os quais precisam viver diante a sua orientação e sua aprovação (Nunes; 2007; Oro, 2001).

Nunes (2007) afirma que há uma dificuldade em distanciar a magia da religião nas segregações pentecostais, pois, ao praticarem a chamada “cura divina”, são chamadas de “igrejas mágicas”. A magia, por sua vez, chama bastante atenção dos fiéis, pois é possível realizar-se o domínio a partir de determinados problemas que irão além da capacidade humana, que traz consigo o chamado “sobrenatural”, detentor de um grande poder.

Assim, pode-se observar que há grandes influências de outras religiões no neopentecostalismo brasileiro e na IURD. Segundo Oro (2006), para ser bispo, pastor, obreiro ou até mesmo frequentador da igreja, é necessário que se tenha conhecimento sobre a Bíblia, mas, também, ter domínio sobre os códigos simbólicos, a crenças, e os discursos das religiões afro-brasileiras e outras mais.

Devido à influência de outras religiões no neopentecostalismo brasileiro, o discurso afro-brasileiro e mediúnicos em geral, estão presentes nas chamadas “sessões de descarrego” ou até mesmo em cultos, nos quais, de acordo com Oro (2006), são proferidas pala-

vras como: “trabalho”, “encosto”, “carrego”, “descarrego”, “amar-rar”, “amarrado”, “despacho”, “despachar”, etc. Portanto, é possível observar que o pentecostalismo brasileiro traz consigo uma nova nomenclatura, ou melhor, um “abrasileiramento” cultural que está presente tanto nos seus costumes, como nas práticas discursivas.

Análise do corpus

Realizamos uma pesquisa na plataforma *Youtube* nos canais da IURD e do Bispo Edir Macedo e encontramos diversos vídeos sobre o tema “depressão”, porém foram selecionados apenas quatro vídeos que melhor se articulam aos propósitos deste estudo. A seguir, apresentamos a análise de cada uma dessas materialidades discursivas.

Vídeo I: “O grito da alma - Bispo Macedo - Igreja universal”

O primeiro vídeo analisado tem como título: “O grito da alma- Bispo Macedo- Igreja Universal”¹. O vídeo foi produzido pelo Bispo Edir Macedo e sua esposa, os quais explicam, de modo geral, o que é a depressão, como ela acontece e como pode ser curada. A materialidade discursiva, com mais de 50 mil visualizações, foi fruto de uma transmissão ao vivo realizada em 31 de dezembro de 2016, tem a duração de quarenta e cinco minutos e quarenta e cinco segundos e possui mais 2,4 mil reações do tipo “gostei”.

No início do vídeo, o Bispo fala sobre a depressão e como essa doença atinge muitas pessoas que buscam auxílio em medicamentos. Em sua pregação, Macedo assevera: “todas as pessoas que não tiveram um encontro com Deus são depressivas” (YouTube, 2016,

1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j4_BAvgmAxw. Acesso em: 24 abr. 2022.

on-line). Pode-se perceber, nesse discurso, que o sujeito enunciadador acredita que a depressão é uma doença que acontece apenas pela ausência de Deus. De acordo com Dias e Azeredo (2020), no Antigo Testamento, as doenças mentais eram vistas como um pecado, as quais tinham influências malignas, estando, portanto, ligadas à falta de Deus. No Novo Testamento, ainda continua essa mesma percepção, na qual a cura só é possível diante a perspectiva espiritual, ignorando, portanto, as origens biofisiológicas e químicas do funcionamento da mente.

Dando prosseguimento, o Bispo frisa: “A depressão é um problema da alma, carência da alma. A depressão é um estado de desespero da alma” (*Youtube*, 2016, *on-line*). Assim, pode se observar que ele acredita que a doença é algo espiritual, um estado da alma. Esta afirmação fica em evidência quando Macedo avalia que a depressão tem cura, bastando, para tanto, compreendê-la como sendo da ordem da alma. Segundo ele:

Qual é a solução? O que eu faço para resolver esse problema da depressão? Ou pelo menos minorar esse problema? Nós não queremos minorar o seu problema, nós queremos resolver esse problema. A depressão tem cura sim. Tem cura se você olhar a depressão como um problema da alma, se você olhar a depressão como um problema físico, você não vai resolver, porque não existe remédio físico para resolver o problema da alma (*Youtube*, 2016, *on-line*).

Nesse discurso, é possível notar que ele acredita que a depressão só tem cura se for vista como um problema espiritual e, portanto, de uma outra ordem que foge às intervenções da ciência. Desse modo, negligencia-se a doença como algo passível de tratamento medicamentoso. De acordo com Esperandio (2006), a IURD acredita que é a única que possui uma oração forte e um poder incontestável capaz

de curar quaisquer tipos de sofrimento.

Em seu discurso, o Bispo relata como é possível curar a depressão: “então, como a gente vai curar o problema da depressão? Olha só o que a Bíblia fala... Preste atenção! Jesus disse: Nem só de pão viverá o homem, mas toda a palavra de sai da boca de Deus” (*Youtube*, 2016, *on-line*). Então, ele acrescenta que a depressão só se trata com a palavra de Deus: “a depressão só se trata, minha amiga e meu amigo, com palavras. Mas, bispo, palavras? Quer dizer que com palavras a gente trata da depressão? A palavra de Deus, claro” (*Youtube*, 2016, *on-line*).

Esse discurso se relaciona com o poder da prática religiosa. Um poder de influência, segundo Foucault (2009b), o poder pastoral tem como finalidade garantir a salvação do indivíduo no outro mundo. Além de não ser apenas um poder que conduz, mas que exige de seus homens o sacrifício pela salvação do rebanho, que cuida do indivíduo como um todo e não somente apenas da comunidade. É uma forma de poder na qual é realizada com o conhecimento das pessoas, com a capacidade de explorar suas almas. Nesse sentido, a depressão inscreve-se nesse domínio sobre o qual apenas o poder pastoral poderá acessar. Disso resulta a estratégia de convencimento de Edir Macedo: situar-se como o médico da alma que cuidará do seu rebanho.

O bispo continua o vídeo e ilustra com a história de uma psicóloga que estudou anos, mas só se livrou da depressão com a palavra de Deus. Ele relata: “a palavra de Deus foi limpando, foi lavando os velhos pensamentos e aí ela ficou livre da depressão, por conta de ter ouvido a palavra de Deus”. Sua esposa complementa: “melhor remédio” (*Youtube*, 2016, *on-line*). Assim, o sujeito enunciativo descredibiliza o saber científico, ao conceber a depressão apenas sob a ótica da religião e o fato de tomar como exemplo uma psicóloga, especialista na área de saúde mental, serve como estratégia para ga-

rantir o seu ponto de vista. Segundo Dias e Azeredo (2020), o discurso neopentecostal tende a não aceitar a base científica do tratamento da depressão como doença que necessita de cuidados físicos e psicológicos.

Continuado, o bispo comenta: “ela foi pra faculdade, gastou anos a fio estudando, se formou e não aconteceu nada, mas quando ouviu a palavra que sai da boca de Deus, a vida dela mudou, se transformou” (*YouTube*, 2016, *on-line*). Quando ele fala “gastou”, “não aconteceu nada”, evidencia a incredibilidade dada aos estudos, pois o “gastou” é visto como uma perda de tempo e “não aconteceu nada”, quer dizer que ela não obteve resultado. Isso mostra o poder de persuasão do discurso religioso. Para Pereira *et al.* (2015), a predominância do poder persuasivo presente no discurso religioso, se torna inquestionável e convincente, por estar ligada a ideia da onipotência e onipresença de Deus, o que torna os seus líderes religiosos poderosos, aos quais tem a capacidade de influenciar seus fiéis a partir de seus objetivos e ideologia.

Vídeo 2: “Você sabia que a depressão tem cura?”

O segundo vídeo estudado tem como título: “Você sabia que a depressão tem cura?” – Igreja Universal². Com a duração de oito minutos e vinte e cinco segundos, 29.364 visualizações, foi publicado em 20 de fevereiro de 2018, os comentários se encontram desativados e contabiliza 21,4 mil reações do tipo “gostei”. Trata-se de um relato de uma fiel da IURD chamada Jaqueline Ribeiro. Ela diz que tudo começou quando era modelo e dançarina, também que fez muito sucesso no Brasil e no exterior, viajou até para Suíça, mas quando voltou ao Brasil foi quando os sintomas de depressão começaram a despontar.

2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DP2Mz9M1mWQ> Acesso em: 24 abr. 2022.

Jaqueline enumera os sintomas que sentia: “essa depressão veio com muita tristeza, era uma angústia, era um choro tão sofrido dentro de mim que eu nem, eu não conseguia me controlar. Era tanto sofrimento que eu me perguntava: meu Deus, o que tá acontecendo comigo?” (*Youtube*, 2018, *on-line*). Em seu relato testemunhal, o sujeito enunciatador diz como conheceu o ritual sagrado da IURD: “Depois de duas tentativas de suicídio eu conheci o ritual sagrado”. O ritual sagrado, de acordo com o *site* A Universal significa: “a reunião do “Ritual Sagrado”, um culto voltado para todas as pessoas que buscam para si a cura das enfermidades, ou para um ente querido que, clinicamente, não tem mais solução.” (UNIVERSAL, 2018, *on-line*).

Jaqueline relata: “no ritual sagrado eu ouvia coisas que me colocavam para cima, que me fazia acreditar que eu era capaz, que eu podia de novo tentar, que tinha alguém que me amava tanto, que não permitiu que o diabo levasse a minha alma” (*Youtube*, 2018, *on-line*). Em seu testemunho, é possível perceber que a Universal e o ritual sagrado foram responsáveis por sua cura e quando ela fala “que não permitiu que o diabo levasse a minha alma”, retoma-se o discurso de que a depressão é coisa do diabo, também, ao discurso do Bispo Edir Macedo: “A depressão é um problema da alma, carência da alma” (*Youtube*, 2018, *on-line*). Assim, quando se está com depressão, para os pentecostais, a alma está doente, portanto, seria a alma que o diabo levaria, por se tratar de algo espiritual. De acordo com Esperandio (2006), os indivíduos procuram razão para os seus problemas no mundo espiritual, no qual acreditam na atuação dos espíritos do mau que oprimem. Assim, a função da religião atualmente seria libertar as pessoas dos espíritos.

A testemunha finaliza o vídeo descrevendo o que o ritual sagrado foi capaz de restaurar: “tudo isso que eu passei, toda essa história de terror, foi na verdade, foi uma obediência, uma obediência a Deus, obediência a palavra, obediência ao que o homem de Deus falava e

ali eu comecei a exercitar uma fé inteligente, uma fé que traz resultados pra nossa vida” (*Youtube*, 2018, *on-line*). Nesse discurso, é possível identificar como foi o seu processo de cura da depressão, a qual Jaqueline, como ela relata: “comecei a exercitar uma fé inteligente, uma fé que traz resultados pra nossa vida” (*Youtube*, 2018, *on-line*), portanto, seria essa fé inteligente e todo o ritual sagrado responsável pela cura da sua depressão. Segundo Pereira *et al.* (2015), a IURD acredita numa visão espiritualizada sobre a depressão, ao qual compreende que as vivências do indivíduo são capazes de causar algum tipo de sofrimento e a solução encontra-se no exercício da fé cristã.

Vídeo 3: “A depressão só aumentava, mas com o espírito santo, tudo mudou - Igreja Universal”

O terceiro vídeo tem como título: “A depressão só aumentava, mas com o espírito santo, tudo mudou- Igreja Universal”³. Com duração de dez minutos e trinta segundos, possui 9.052 visualizações, foi publicado em 24 de setembro de 2019, não há nenhum comentário e contém 564 reações do tipo “gostei”. O vídeo é um relato de uma professora chamada Patrícia Bueno, de 38 anos. A docente confessa que carregava um trauma desde a infância, porque foi molestada durante um longo período por uma pessoa próxima e esse trauma desencadeou vários problemas, como: ansiedade extrema, depressão e crise de pânico. Segundo Berlink e Pierre (2000), o trauma psicológico sofrido na infância, abuso físico e o ambiente no qual se vive, pode resultar em uma depressão na vida adulta. Assim, indivíduos que apresentam um alto grau de maus tratos e violência tendem a apresentar o maior índice de depressão.

3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fQSU6w9Cmi8>. Acesso em: 24 abr. 2022.

A testemunha descreve como começou a procurar ajuda: “eu falei: tem que ser psiquiatra, eu tenho que ir logo com o médico. Eu queria que se fosse ir logo com o psiquiatra eu iria ter melhores resultados, né? No tratamento” (*Youtube, 2019, on-line*). Ela continua seu relato afirmando: “eu cheguei a tomar medicamentos, né? Pra depressão, era como se eu tomasse água com açúcar, não resolvia” (*Youtube, 2019, on-line*). Mais uma vez, a medicação é considerada falha, logo o saber científico também. Para Pereira, Vasconcelos e Moreira (2022), a IURD acredita que é um lugar ao qual é capaz de tratar problemas psíquicos, o primeiro ponto que está presente no discurso deles é a falta de eficácia dos serviços de saúde mental. Assim, organizam reuniões que são capazes de expulsar os demônios causadores da depressão.

Patrícia relata que tentou de tudo para curar a depressão: “do psiquiatra eu fui para o psicólogo, aí eu fui tentar acupuntura e terapias e me consultava vários especialistas e nada. E eu cheguei ao ponto de fazer até ritual em cemitérios” (*Youtube, 2019, on-line*). Ela prossegue seu relato e diz qual era seu desejo: “Então assim, no auge da minha depressão porque eu tinha muita vontade de morrer, eu pedia, a minha oração se resumia nisso: eu queria dormir e não acordar, eu queria dormir e morrer.” (*Youtube, 2019, on-line*). A situação de angústia vivenciada pela testemunha causa o sentimento de suicídio. De acordo com Virgens e Sardinha (2015), o suicídio é compreendido pela incapacidade do indivíduo de resolver seus problemas; portanto, essa forma seria a solução para seus problemas que não são capazes de se solucionar.

A professora conta em qual momento ela pensou em ir na Igreja Universal: “Eu era noiva do meu esposo e foi onde eu sentei na frente dele e usei exatamente a seguinte frase, eu falei: eu não aguento mais sofrer! Eu nunca vou me esquecer daquele dia” (*Youtube, 2019, on-line*). Ela diz qual foi a resposta do seu noivo: “ele olhou assim no

fundo dos meus olhos e disse assim: Patrícia, eu tenho certeza que se você for na igreja universal, lá eles fazem uma oração forte, eu tenho certeza que você vai ficar curada” (*Youtube, 2019, on-line*).

A testemunha explica o momento em que foi curada:

Num do domingo, o pastor da época começou a falar do espírito santo, então ele chamou a frente as pessoas que não eram batizadas com o espírito santo e eu sabia o quanto eu precisava, o quanto eu precisava sair dali não da mesma forma que eu tinha entrado, mas que eu precisava sair dali com essa certeza e foi muito forte, porque foi com imposição de mãos e na hora da imposição de mãos, uma alegria inexplicável naquele momento, como se a própria mão do senhor Jesus estivesse sobre a minha cabeça (*Youtube, 2019, on-line*).

Diante do relato de Patrícia, é possível observar que só o espírito santo e a Igreja Universal foram capazes de curar a sua depressão. Em seu discurso, quando ela fala “eu tentei de tudo”, afirma que a mesma procurou outros meios, mas somente a Universal foi capaz de curá-la. Mesmo com psiquiatras e psicólogos, que são especialistas da área, não foi possível realizar a sua cura. Assim, retoma-se ao discurso do Bispo Edir do primeiro vídeo, segundo o qual a depressão só se cura com a palavra de Deus, reafirmando também, dessa forma, o discurso de Jaqueline, pois esta diz ter curado a depressão com o Ritual Sagrado da Igreja Universal.

Vídeo 4: “Sílvia ficou livre da depressão!”

O último vídeo tem como título: “Sílvia ficou livre da depressão!” – Bispo Edir Macedo⁴, tem a duração de dois minutos e cinquenta segundos, há 9.525 visualizações, foi publicado em 29 de janeiro de

4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oHF-8Us4XH0>. Acesso em: 24 abr. 2022.

2019, possui 487 reações do tipo “gostei”. O vídeo está disponível no canal do Bispo Edir Macedo e se trata de um momento de cura de depressão em um culto chamando “sessão do descarrego”, redigido pelo bispo Renato Cardoso. No início do vídeo, o bispo Renato pergunta: “você tá fazendo o que na vida dela?” (*Youtube, 2019, on-line*). Quando o pastor faz essa pergunta, ele estaria se comunicando com uma entidade maligna que se apossara de Sílvia, que responde: “tudo, ela tá doente, tem depressão, ela tá doente, não era pra ela vir aqui hoje” (*Youtube, 2019, on-line*).

O Bispo chama a irmã da testemunha e pergunta o que aconteceu e Sílvia responde:

Então ela, a gente começou a frequentar o centro, ela fez uma obrigação pra um orixá, ela ficou com aquelas coisas assim nos braços, de lá pra cá ela nunca mais ficou boa, ela tem uma fraqueza nas pernas, do joelho pra baixo e nem os médicos sabem explicar o que ela tem. Ela tá sempre doente, em setembro agora ela ficou na UTI por conta de depressão, síndrome do pânico, ela teve distúrbio na tireoide, e ficou assim, sabe. Ela não melhora e eu falei assim: hoje eu, é, eu vou bater lá porque eu não sei mais para onde ir, eu não sei mais pra onde levar ela, eu não sei (*Youtube, 2019, on-line*).

Após Sílvia falar que não sabe mais onde levar a sua irmã, o bispo responde: “você não vai levar ela pra mais nenhum lugar, é o último lugar que você traz ela. Pode soltar o relógio” (*Youtube, 2019, on-line*). Então, começa o processo de cura em Sílvia, através de imposição de mãos. O bispo exorta: “eu te ordeno, todos vocês espíritos do inferno, do alto da cabeça, até a planta dos pés da vida dela, do primeiro ao último, em nome do meu senhor Jesus Cristo, SAAAI” (*Youtube, 2019, on-line*).

Ao finalizar, o bispo pergunta como Sílvia se sente e ela responde: “tô me sentindo melhor” (*Youtube, 2019, on-line*). O bispo pede

para mostrar o relógio e dizer em quantos minutos ela ficou liberta: “um minuto e trinta e sete segundos” (*Youtube*, 2019, *on-line*). É possível destacar a rapidez para solucionar a depressão de Sílvia.

Quando o bispo dá ênfase aos minutos que foram necessários há presente o discurso de *marketing*. Para Moraes, Figueredo e Zanotta (2004), a IURD se utiliza do discurso de *marketing* para destacar as necessidades de seus fiéis, aos quais modalizam seus discursos e práticas religiosas para obter essa finalidade. Assim, são capazes de conceber a satisfação plena dos seus fiéis ao atender as carências apresentadas por estes.

Sete dias depois, Sílvia volta e o pastor pergunta como ela chegou lá na sexta passada e ela responde: “muito mal, é eu entrei aqui, vim por esse corredor, eu cheguei aqui na frente eu nem sei como, com tremor, com o coração saindo pela boca disparando” (*Youtube*, 2019, *on-line*). Ela continua seu relato: “Eu tomei remédios, ansiolíticos e agora pouco tempo eu tô tomando Rivotril também e uma situação muito difícil, porque é uma dor que dói a alma, o remédio ele não te cura, ele remedia uma situação. Então, eu não tinha outra alternativa” (*Youtube*, 2019, *on-line*). O bispo pergunta: “de lá pra cá, de sexta-feira pra cá, como você se sente?” (*Youtube*, 2019, *on-line*). Sílvia confessa: “estou bem, dormindo muito bem, eu tinha um sono muito agitado, me levantava muito cansada, parecia que eu lutava a noite inteira. Era um desgaste emocional, e aquela angustia me oprimindo” (*Youtube*, 2019, *on-line*).

Diante dos discursos produzidos ao longo do vídeo, é possível identificar que a IRUD possui uma espécie de ritual de cura, por exemplo, quando o pastor pede para colocar o relógio na tela, é possível perceber que com uma simples oração e com pouco tempo, é capaz de curar a depressão dos fiéis.

Sílvia, em seu relato, diz que tomou remédios e ansiolíticos, mas nada foi capaz de curá-la: “o remédio ele não te cura, ele remedia

uma situação”. Também destaca que “é uma dor na alma”, com isso, pode-se retomar o discurso do bispo Edir Macedo presente no primeiro vídeo analisado. Reforça-se, portanto, o modo como a IURD lida com essa questão, pois, segundo Pereira, Vasconcelos e Moreira (2022), os discursos predominantes dos seus líderes é o de que o sofrimento tem origem espiritual, dessa forma não há nenhum incentivo para buscar ajuda profissional de saúde mental, pois não acredita que seja uma forma eficaz.

Considerações finais

Para se atingir uma compreensão de analisar a depressão no discurso religioso neopentecostal por meio do estudo de vídeos no *Youtube*, definiram-se dois objetivos específicos. O primeiro foi buscar identificar as condições de emergência de discursos sobre a depressão no domínio da religião protestante neopentecostal e o segundo foi descrever o funcionamento de discursos sobre a depressão em vídeos do *Youtube* de igrejas neopentecostais.

Foi possível identificar, a partir dos discursos coletados nos vídeos do *Youtube* dos canais: Igreja Universal e Bispo Edir Macedo, sobre a depressão, que o discurso religioso neopentecostal constrói dizeres acerca da depressão da seguinte maneira: acreditam que a depressão é falta de Deus, como diz o bispo Edir no primeiro vídeo: “todas as pessoas que não tiveram um encontro com Deus são depressivas”. Também acreditam que a depressão é uma doença da alma: “A depressão é um problema da alma, carência da alma. A depressão é um estado de desespero da alma”, a qual só pode ser curada com a palavra de Deus: “a depressão só se trata, minha amiga e meu amigo, com palavras. Mas, bispo, palavras? Quer dizer que com palavras a gente trata da depressão? A palavra de Deus, claro”.

Também desacreditam da psicologia, como diz o bispo Edir ao falar de uma psicóloga que tinha depressão e só a curou com a palavra de Deus: “ela foi pra faculdade, gastou anos a fio estudando, se formou e não aconteceu nada, mas quando ouviu a palavra que sai da boca de Deus, a vida dela mudou, se transformou”. Assim também como diz o discurso de Patrícia: “do psiquiatra eu fui para o psicólogo, aí eu fui tentar acupuntura e terapias e me consultava vários especialistas e nada”.

Apontam em seus discursos que os remédios não surtem efeitos, como descreve Silvia em seu discurso: “eu tomei remédios, ansiolíticos e agora pouco tempo eu tô tomando Rivotril também e uma situação muito difícil, porque é uma dor que dói a alma, o remédio ele não te cura, ele remedia uma situação. Então, eu não tinha outra alternativa”. Esse discurso também está presente nos dizeres de Patrícia: “eu cheguei a tomar medicamentos, né? Pra depressão, era como se eu tomasse água com açúcar, não resolvia”.

Outro discurso identificado foi o de que as pessoas depressivas possuem espíritos malignos, como aponta o bispo Cardoso em seu discurso: “eu te ordeno, todos vocês espíritos do inferno, do alto da cabeça, até a planta dos pés da vida dela, do primeiro ao último, em nome do meu senhor Jesus Cristo, SAAAI”. Também que a depressão é coisa do Diabo, como relata Jaqueline: “que não permitiu que o diabo levasse a minha alma”.

Assim, a análise dos vídeos nos permitiu observar que a depressão é discursivizada como a doença da alma, a qual é considerada como espiritual, e, segundo isso, todas as pessoas que não tiveram encontro com Deus são depressivas e a depressão só se cura com a palavra de Deus, no vídeo “O grito da alma - Bispo Macedo - Igreja universal”, isso aparece; já nos vídeos “Você sabia que a depressão tem cura?” e “A depressão só aumentava, mas com o espírito santo, tudo mudou - Igreja Universal”, a depressão só se trata com uma fé

inteligente, o ritual sagrado e através do Espírito Santo, o que mostra como as relações de poder se fazem presentes no discurso religioso da IURD. No vídeo “Sílvia ficou livre da depressão!”, se faz presente o discurso religioso do *marketing*, o qual se faz presente nos discursos dos líderes da IURD. Isso mostra como o discurso religioso constitui uma poderosa tecnologia de controle das condutas contemporâneas, agindo fortemente na subjetividade e nos modos de lidar com o sofrimento psíquico.

Portanto, é de suma importância que seja realizada pesquisas futuras a respeito do tema por haver uma escassez de pesquisas trabalhadas nessa área. As análises desenvolvidas expressam a importância de se discutir sobre a depressão no discurso religioso neopentecostal, desse modo, espera-se, que esta pesquisa possa servir de base e contribuir com estudos futuros.

Referências

AZEVEDO, R. Brasil: o maior país católico do mundo já é o maior país pentecostal. De quem é a culpa? *Revista Veja*, 18 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/brasil-o-maior-pais-catolico-do-mundo-ja-e-o-maior-pais-pentecostal-de-quem-e-a-culpa/>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BERLINK, M. T.; PIERRE, F. A clínica da depressão: questões atuais. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, III, 2, 9-25. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/SrYsqmhdplL8gy7BqYZDPcZb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRITO, M. R. A Teologia da Prosperidade nas Igrejas Evangélicas Pentecostais no Brasil Contemporâneo: uma análise a partir do discurso. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu*, v. 23, p. 807-816, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/SrYsqmhdplL8gy7BqYZDPcZb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CORBANEZI, E. R. *Saúde mental, depressão e capitalismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2021.

CAVALCANTI, M. C. G. P; SILVA, C. S. *Uma análise discursiva sobre o neopentecostalismo e a teologia da prosperidade*. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000400006. Acesso em: 11 de set. 2022.

CAMPOS, L. S. A Igreja Universal do Reino de Deus, um empreendimento religioso atual e seus modos de expansão (Brasil, África e Europa). *Lusotopie*, n 6, 1999. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/luso_1257-0273_1999_num_6_1_1277. Acesso em: 12 abr. 2023.

CAMURÇA, M. Igreja Universal do Reino de Deus: entre “o plano de poder” e a lógica de minoria perseguida. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/5LQvKFc6pbYBTZhrjqx5Gcr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2022.

DIAS, A. M; AZEREDO, B. A. Depressão e religiosidade: uma busca pelo equilíbrio farmacêutico e espiritual. *Revista Unitas*. Vitória, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/2372>. Acesso em: 22 abr. 2023.

DUNKER, C. *Uma biografia da depressão*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2021.

ESPERANDIO, M. R. G. Subjetividade, religiosidade contemporânea e globalização: o caso da Igreja Universal do Reino de Deus. *Protestantismo em revista*. São Leopoldo, v. 9, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://est.com.br/periodicos/index.php/nepp/article/view/2108>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault. In: AMARAL, L. (Org.). *Estudos do discurso*. São Paulo: Parábola, 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b. p. 231-249.

MORAIS, U. I. B. M.; FIGUEREDO, L. Z. P.; ZANOTTA, E. B.; Igreja Universal do Reino de Deus e marketing religioso. *Revista Gerenciais*. São Paulo, v. 3, p. 53-62. out. 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/188628113.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ORO, A. P. O neopentecostalismo macumbeiro. *Revista USP*, São Paulo, v. 68, p. 319-332. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.voi68p319-332> . Acesso em: 1 abr. 2023.

OTTE, C. *et al.* Major depressive disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 2, 1-21. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nrdp.2016.65>. Acesso em: 1 abr. 2023.

PARAVIDINI, J. L. L.; GONCALVES, M. A. Neopentecostalismo: desamparo e condição masoquista. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 1173-1202, dez. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482009000400006&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 12 set. 2022.

PAULA, T. F. Representações do sofrimento no discurso da Igreja Universal do Reino de Deus: uma análise dos modelos narrativos utilizados para tratar o sofrimento em textos publicados no *site* oficial da igreja. *Rev. Tropos: comunicação, sociedade e cultura*. Brasília, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/4536>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PEREIRA, M. S; VASCONCELOS, L. P; MOREIRA, T. D. S. Concepções sobre o sofrimento psíquico no contexto religioso neopentecostal: Uma análise documental da Igreja Universal do Reino de Deus. *Revista Textura*. Governador Mangabeira, v.16, n.1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22479/texturav16n1p88-104>. Acesso em: 12. abr. 2023.

RODRIGUES, E. G. B.; SILVA, A. B.; FREITAS, F. C. “Pare de sofrer”: os discursos da Igreja Universal sobre depressão na pandemia de covid-19. *Galáxia*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 34-47, 2020.

SARGENTINI, V. M. O. Há em Foucault um gesto inaugural nos estudos do discurso? *Revista Heterotópica*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 1-14, jun. 2019.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/48526>. Acesso em: 06 out. 2022.

SOARES, G. B.; CAPONI, S. Depressão em pauta: um estudo sobre o discurso da mídia no processo de medicalização da vida. *Interface, comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v.15, n.37, p.437-46, abr./jun.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/s6B8wjrMdV3qsL3jdQRxjnjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15. abr. 2023.

UNIVERSAL. *Um ritual que dá certo*. 08 de outubro de 2013. Disponível em: <https://www.universal.org.br/noticias/post/um-ritual-que-da-certo>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VIRGENS, Débora Cristina; SARDINHA, Luís Sérgio. Depressão e sintomas psicóticos: do sofrimento psíquico aos critérios diagnósticos. *Rev. Diálogos Interdisciplinares*. Aquidauana, v. 4, n .1, 2015. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.edu.br/index.php/dialogos/article/view/84/99>. Acesso em: 22 abr. 2023.

Variação linguística e preconceito linguístico: uma análise das percepções de moradores da comunidade conjunto Cehap, Aroeiras-PB

Letícia Ihorani Alves Dias
José Domingos

Introdução

Você já foi corrigido em público por falar uma palavra diferente do português padrão? Você já foi questionado por alguém acerca de morar em um determinado lugar ou por possuir um sotaque diferente? Infelizmente, situações como essas podem ocorrer diariamente em qualquer espaço que apresente algum nível de diversidade linguística, de grandes centros urbanos a pequenos lugares pelo interior do Brasil, como na cidade de Aroeiras-PB, local onde desenvolvemos este estudo.

Inicialmente, para se falar em variedades linguísticas, que é um fato social, é imprescindível retomar o precursor da Sociolinguística, William Labov, o qual desenvolveu pesquisas relacionadas à variação e mudança linguísticas, ou seja, o mesmo se preocupou em estudar a realização e evolução das variações em diversos contextos sociais. Dentre as suas diversas obras, pode-se citar *Sociolinguistic patterns (Padrões Sociolinguísticos, 1972)*, que busca refutar consistentemente a classificação milenar das formas linguísticas em “certas” e “erradas”, mostrando que a “língua padrão”, aqui no Brasil designa-

da de “norma culta”, resume-se em uma construção sociocultural e ideológica, que nada tem de “bom”, “bonito” ou “elegante”, reflete tão somente o modo de falar imposto pelas classes dominantes.

Diante disso, a fim de estudar essas variações, nada mais necessário do que observá-las dentro do contexto de uma comunidade. No Conjunto Cehap, comunidade pertencente ao município paraibano de Aroeiras, é possível encontrarmos diversas variações linguísticas, tendo em vista que os moradores que a compõem são advindos de diversas partes do município, de outros municípios da Paraíba, bem como de estados como Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. Assim, pode ser observada uma gama de misturas culturais e linguísticas, que acabam sendo reveladas no ato de interação entre esses moradores.

Face a isso, este capítulo tem como objetivo empreender uma análise das percepções dos moradores do conjunto Cehap acerca do preconceito linguístico decorrente das variações linguísticas presentes naquela comunidade. Para tal, a pesquisa se desenvolve a partir das seguintes questões norteadoras: quais as percepções dos moradores acerca das variações linguísticas existentes nessa localidade? De que maneira essas variedades linguísticas se tornam alvo de preconceito nessa comunidade? Em que medida esse tipo de preconceito afeta a relação desses falantes com a língua portuguesa?

Na busca de responder a esses questionamentos delineamos os seguintes objetivos específicos: i) investigar as percepções dos moradores dessa comunidade acerca das variações linguísticas existentes; ii) compreender de que forma essas variações linguísticas se tornam alvos de preconceito linguístico nessa comunidade; iii) refletir sobre o modo como esse tipo de preconceito linguístico afeta os falantes do português dessa comunidade.

Com isso, ao refletir sobre esses aspectos, percebemos que, por algumas vezes, o preconceito linguístico contribui para que esses mo-

radores vejam suas formas de falar como erradas, ou ainda vêm com a justificativa de falta de estudo, só que, sabemos que a variação linguística não advém apenas disso, mas que, existe todo um contexto sociocultural e histórico em que os falantes da língua estão inseridos.

Em sua obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2015), Marcos Bagno salienta que há uma forte necessidade em se lutar contra as mais variadas formas de preconceitos, em especial, aqueles que envolvem o uso correto da língua, mostrando que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, sendo apenas frutos da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica de alguns grupos (Bagno, 2015).

O autor afirma ainda que, apesar dos esforços em combater esses preconceitos, infelizmente essa tendência não contempla os preconceitos linguísticos, os quais estão bem presentes no dia-a-dia da sociedade brasileira. De acordo com Bagno, esses tipos de preconceitos são alimentados diariamente, através de programas de televisão e de rádio, em colunas de jornais e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (Bagno, 2015).

Nesse sentido, essa pesquisa torna-se de fundamental importância para os dias atuais, em especial, porque apresenta conceitos da Sociolinguística, que compreende “uma área de estudo e investigação do fenômeno linguístico em seu contexto social e cultural, em situações reais de uso dentro da comunidade linguística” (Reis *et al.*, 2011, p. 3).

Além disso, após serem feitas as análises das percepções dos moradores dessa comunidade, espera-se que o trabalho possa contribuir para um melhor entendimento dos diferentes tipos de variações linguísticas presentes num determinado grupo cultural, contribuindo para uma reflexão acerca da prática pedagógica de professores em geral e, particularmente, de professores de língua portuguesa, no

sentido de ir desmontando certas visões essencialistas e excludentes acerca da língua.

O referencial teórico para o estudo será constituído por autores que nos auxiliaram na compreensão do fenómeno das variações linguísticas, como Aragão (2010); Bagno (2006; 2015); Coelho *et al.* (2012); Labov (1972); Rebouças e Costa (2014); Reis *et al.* (2011). Também recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) com o intuito de analisarmos como é apresentado o conteúdo de variações linguísticas para o currículo da Educação básica.

Para realizar a análise em consonância com os objetivos elencados o texto tem a seguinte estrutura: além desta seção introdutória, apresenta a *Metodologia*, seção que traz os caminhos metodológicos utilizados no estudo, a abordagem de pesquisa utilizada e a forma como ela foi se construindo. Na seção seguinte, *Desenvolvimento teórico*, apresenta-se um breve apanhado acerca do preconceito linguístico e das variações linguísticas. Por fim, antecedendo as considerações finais, na seção *Descrição e análise das entrevistas*, tem-se um breve relato histórico de origem da comunidade, bem como as descrições e análises das entrevistas realizadas com dez moradores, evidenciando suas percepções acerca de preconceito linguístico e variedades linguísticas.

Metodologia

A abordagem de pesquisa utilizada nesse estudo, quanto aos procedimentos técnicos, é do tipo pesquisa participante, que pode ser definida como aquela que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (Prodanov; Freitas, 2013). Já com relação à abordagem do problema e aos objetivos, trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, que analisou as percepções dos moradores do Conjunto Cehap, localizado no mu-

nício de Aroeiras-PB, acerca do preconceito linguístico advindos das variações linguísticas existentes nessa comunidade.

Inicialmente o estudo consistiu em um levantamento de material teórico, para que se pudesse realizar a fundamentação do trabalho, definindo os teóricos para embasamento das análises das percepções dos moradores. Dessa forma, a busca por material teórico ocorreu, além de nas obras impressas, de modo virtual, pelo buscador *Google Acadêmico*, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), pelo banco de dados de revistas acadêmicas; além disso, a partir de busca no Repositório Institucional da Universidade Estadual da Paraíba (*Dspace UEPB*).

A fim de compreender e discutir a problematização apresentada nesse estudo, foram selecionados dez moradores da comunidade para serem entrevistados, sendo cinco com idades entre 18 e 35 anos, e cinco com idade entre 40 e 75 anos, em que elas puderam expressar suas percepções acerca da temática preconceito linguístico e variações linguísticas. A ideia do recorte por idade foi diversificar o grupo etário dos colaboradores, somando-se a isso a participação em número igual de homens e mulheres.

Segundo informações de alguns moradores, a comunidade tem mais de quarenta anos de existência. Nesse sentido, a escolha dos entrevistados a partir dessas faixa-etárias, buscou, também, compreender como os jovens e as pessoas de mais idade percebem as variações linguísticas como alvo de preconceito linguístico na comunidade.

Como instrumentos de coletas, utilizou-se questionários e gravações via celular, a fim de registrar as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Foram aplicados dois questionários: um de natureza básica e aplicada, visando conhecer acerca da trajetória desses moradores na comunidade, e outro de caráter perceptivo, buscando descrever as percepções desses moradores a partir das variações linguísticas existentes na comunidade.

William Labov e a Sociolinguística variacionista

Até a década de 1960, o estruturalismo de Ferdinand de Saussure e o gerativismo de Noam Chomsky, eram as duas correntes teóricas de maior projeção dentro da linguística. Enquanto para Saussure a linguística tinha por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma, para Chomsky, o mais importante era o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais.

Diante disso, é notório observar que tanto a abordagem estruturalista quanto a gerativista consideravam a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais (Coelho *et al.*, 2012). A fim de trazer reação a essas duas correntes da linguística, desponta nos Estados Unidos, na década de 1960, a Sociolinguística, tendo como principal expoente William Labov.

Em seu livro *Padrões Sociolinguísticos* (Sociolinguistic patterns, 1972), Labov apresenta os principais postulados teóricos e a metodologia de trabalho empírico com a linguagem dessa nova proposta, questionando e propondo um novo olhar sobre a estrutura das línguas e especialmente sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas (Coelho *et al.*, 2012). Conforme já adiantamos, a proposta teórico-metodológica de Labov surge como uma reação aos modelos saussureano e chomskiano.

A principal crítica de Labov às ideias de Saussure reside no fato da:

[...] separação estabelecida por ele entre *langue* e *parole* e entre sincronia e diacronia, e também o fato de Saussure descon siderar os fatores externos à língua ao defini-la como um sistema de signos que estabelecem relações entre si. Em última instância, Labov posiciona-se contra a primazia dos estudos imanentes da língua (Coelho *et al.*, 2012, p. 21).

Já em relação a Chomsky, a visão de Labov apontava para o fato de que a:

Busca por julgamentos intuitivos homogêneos é falha. Os linguistas não podem continuar a produzir teoria e dados ao mesmo tempo. Para lidar com a língua, é preciso olhar para os dados de fala do dia a dia e relacioná-los às teorias gramaticais o mais criteriosamente possível, ajustando a teoria de modo que ela dê conta do objeto (Coelho *et al.*, 2012, p. 22).

Diante disso, fica evidente que o ponto principal na abordagem proposta por Labov é a presença do componente social na análise linguística (Coelho *et al.*, 2012). Assim, a Sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala.

É a partir da inserção Sociolinguística no quadro mais amplo de interesses da linguística que fica comprovada a íntima relação existente entre língua e sociedade. Diante dessa constatação, fica evidente que o acúmulo em teoria e em pesquisas da Sociolinguística pode nos ajudar a compreender melhor um outro fenômeno social: o preconceito linguístico (Coelho *et al.*, 2012).

○ preconceito linguístico em nós

A obra *A língua de Eulália: novela sociolinguística* (2006) retrata a história de uma professora universitária, por nome Irene, de uma empregada amiga, chamada Eulália, e de três estudantes universitárias que resolvem passar férias na chácara da professora. Em contato sempre com Eulália, as três estudantes começam a perceber o modo diferente de Eulália falar, e começam a ficar intrigadas, pois, segundo a gramática, são formas de dizeres não padrão, portanto, erradas. As alunas ficam surpresas e, em conversa com Irene, elas

começam a refletir sobre o que até então elas julgavam errado, que seriam formas diferentes de se pronunciar certas palavras e que não podem ser vistas como erradas.

Assim, a professora Irene chama a atenção das alunas sobre a formação do português brasileiro, que consiste na mistura de vários outros idiomas e dialetos que são diversos e variáveis. Prosseguindo em sua explicação, a professora salienta que devido à norma culta, existem muitas desigualdades entre o português padrão e não padrão, trazendo consigo alguns preconceitos sociais, através dos quais não se sobressai a diferença linguística em si, senão os aspectos sociais muito marcantes numa sociedade tão estratificada como a nossa.

Diante disso, cabe a questão: o por que da existência das variações linguísticas? Para Wardhaugh *apud* Bagno:

Enquanto os dialetos regionais são geograficamente baseados, os dialetos sociais, originados entre os grupos sociais dependem de uma série de fatores, sendo os principais deles aparentemente pertencentes à classe social, a religião e à etnicidade (2006, p. 46).

Esse fator ocorre não somente por questões sociais, mas também vai ao encontro da cultura do falante, e sua religião, além da relação direta com o seu grau de escolaridade.

Já em sua obra, *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (2015), Marcos Bagno apresenta uma abordagem acerca das variadas formas de realização e percepção que falantes brasileiros têm da língua portuguesa, enumeradas em oito mitos, que fazem menção à gramática normativa, tida como correta, e a forma idealizada como ela é compreendida nas diversas camadas sociais. Nesta direção, o autor faz um contraponto ao discurso socialmente difundido de que a língua funciona em termos do certo e do errado, ressaltando o papel da diversidade linguística, materializada na variedade de usos da

língua nas interações concretas da vida social. Por tanto, quando se aceita somente o português padrão como correto, estamos ao mesmo tempo colaborando para a manutenção de ideias que funcionam como operadores de exclusão social.

No “Mito N° 7”, por exemplo, em que Bagno (2015) mostra que há um imaginário social de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Isto faz parte de uma mitologia em torno da língua porque é quase impossível verificá-la no mundo prático, pois “se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática” (p. 62). No entanto, não podemos esquecer neste ponto do papel da escola no ensino da tida norma culta, aquela que o estudante não aprende fora da sala de aula. De fato, na escola é o lugar onde o aluno vai ter contato com a gramática, e, a partir dali ele vai aprender suas regras e dinâmica de funcionamento, pois cabe à escola ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe, sem perder de vista as formas diversas de concretização da língua, que precisam ser compreendidas e respeitadas.

Apesar dessa pesquisa não ter foco no contexto de ensino, a seguir, faremos uma breve abordagem das orientações da BNCC no que concerne à questão do preconceito linguístico e das variações linguísticas, a fim de compreendermos o enfoque dessa temática no currículo nacional e, seu alcance nas interações em sociais dos indivíduos.

A BNCC e a variação linguística

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é dar sustentação na qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um

patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (BNCC, 2018).

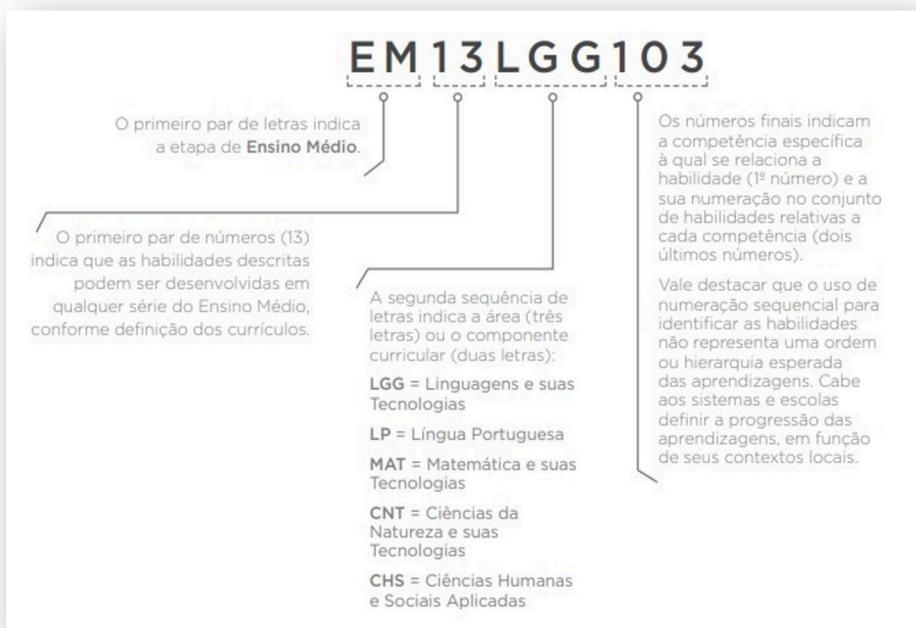
Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na BNCC, competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Já as habilidades, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BNCC, 2018, p. 29).

Na BNCC, os quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte:

Imagem 01: Leitura de um código alfanumérico na BNCC para uma habilidade do Ensino Médio



Fonte: Captura de tela (BNCC, 2018, p. 34)

Segundo esse critério, o código EM13LGG103 (ver imagem 01), refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares. Também é preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa.

A BNCC do Ensino Médio apresenta em seu texto, no bloco Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio: competências específicas e habilidades, como competência específica 4, nessa etapa de escolaridade, o aluno deve:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 484).

Sobre esta competência específica, o documento salienta ainda que: “diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam” (BNCC, 2018, p. 484).

Já no bloco “Práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, o documento apresenta como habilidade:

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (BNCC, 2018, p. 500).

Nesse sentido, pode-se perceber que o documento da BNCC preconiza que o trabalho com a Língua Portuguesa, nessa etapa de escolaridade, visa alcançar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. Ao analisarmos a habilidade EF69LP55 (que corresponde ao ensino de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) ela diz que é necessário reconhe-

cer as variedades da língua e o preconceito linguístico existentes, não se desviando dessa diversidade linguística ou julgando como errada, pois desta forma ocorre um juízo de valor que acaba desmerecendo a variedade. Em suma, as variedades linguísticas se fundamentam nas necessidades comunicativas/interativas e cognitivas do falante.

Diante disso, entende-se que o falante deve ser livre e cabe às escolas ensinarem ao alunado que isto é um fato social existente, pois o período da escola é onde o aluno vai ter experiência social e momentos de interações, a partir daí, ele irá ter contato com pessoas de culturas diferentes e descobrir que as diferenças de fala existem, inclusive de forma mais estrita em sua comunidade.

Dessa forma, quando o aluno interage com as diversas culturas existentes no ambiente escolar, ele tende a obter conhecimentos e a desenvolver suas habilidades cognitivas, como por exemplo, a habilidade EM13LP10 (que corresponde ao ensino de Língua Portuguesa, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio), que está associada às diferentes dimensões da linguística, relacionada à regional, histórica, social, situacional etc., fazendo com que o aluno se situe no mundo das diferenças. Diferenças que podem ser mais, ou menos, perceptíveis a depender do contexto de interação.

Assim, ao analisarmos o preconceito linguístico e as variações linguísticas presentes em um determinado contexto sociocultural, a partir das percepções de seus sujeitos constituintes, que é o objeto de estudo desta pesquisa, estamos oportunizando uma compreensão das diferentes dimensões da língua, as quais são preconizadas na BNCC.

Por outro lado, o estudo aqui realizado cria oportunidades para ser desenvolvido também em um contexto escolar, onde existe a presença de diversas variações linguísticas e que, por muitas vezes, são ignoradas por alunos e professores, sendo até alvo de preconceitos. Nesse sentido, cabe à comunidade escolar ter um olhar mais

sensível para as variedades linguísticas presentes em seu ambiente, oportunizando o estudo, o respeito e a conscientização da existência de tais variações.

Sobre preconceito linguístico e variações linguísticas

Marcos Bagno, em sua obra *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, salienta:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe *uma única* língua portuguesa digna deste *nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (Bagno, 2015, p. 35).

Esse pensamento do autor evidencia a ideia equivocada, segundo a qual, “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, outro elemento da mitologia que o autor critica. Segundo ele, esse é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil. “Ele está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e geralmente boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros, se deixam enganar por ele” (Bagno, 2015, p. 16).

Ao lado desse equívoco, outra falácia é a defesa de que “o brasileiro não sabe falar o português”, tão somente pelo fato de não usar o português correto em todos os momentos comunicativos, ou seja, não utilizar da gramática em todas situações de fala, gerando assim a diversidade linguística existente. “Essas duas opiniões tão habituais, corriqueiras, comuns, e que na realidade são duas faces de uma mesma moeda enferrujada, refletem o complexo de inferiorida-

de, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e mais “civilizado” (Bagno, 2015, p. 19).

Julgando assim, o Brasil seria um país subdesenvolvido, tão somente pela total diversidade linguística existente. Com isso, trazendo a visão que o país desenvolvido é aquele que fala o português padrão correto.

De acordo com Bagno, é a mesma:

[...] concepção torpe segundo a qual o Brasil é um país subdesenvolvido porque sua população não é uma raça “pura”, mas sim o resultado de uma mistura — negativa — de raças, sendo que duas delas, a negra e a indígena, são “inferiores” à do branco europeu, por isso nosso “povinho” só pode ser o que é. Ora, há muito tempo a ciência destruiu o mito da raça pura, que é um conceito absurdo, sem nenhuma possibilidade de verificação na realidade de nenhum povo, por mais isolado que seja (Bagno, 2006, p. 20).

Dessa forma, ao pensar em mudanças, percebemos que ao longo do tempo nosso modo de falar e costume advindos do nosso local de vivência, também mudam, tão somente por estarmos inseridos dentro de uma sociedade que está em constante transformação. Quando pensamos em sociedade e comparamos as pessoas de décadas atrás com as pessoas da atualidade, vemos que muitas mudaram, inclusive seus usos linguísticos, exatamente porque, tal qual nossas práticas em sociedade, a língua é um organismo vivo em transformação constante, variando e movendo-se ao sabor da dinâmica da sociedade e suas práticas culturais na história.

Nesse sentido, se por um lado, ao pensar em preconceito linguístico, pensamos em uma ideologia que acredita na língua cristalizada nas normas da gramática, por outro, quando pensamos em variações, logo relacionamos com culturas. Ou seja, há uma dualidade entre aquilo que é da ordem da permanência, e o que é mutável. As-

sim, ao olharmos para dentro do Brasil, podemos enxergar a diversidade existente de culturas e costumes, e quando ignoramos essas culturas, estamos, ao mesmo tempo, apagando a identidade de um povo, pois “O Brasil é um país diversificado, carregado de histórias e culturas que enriquecem nosso povo, assim como a língua. Esta variedade que forma o Brasil é o que deixa belo, sendo assim, por qual razão os falantes de variação linguística sofrem preconceito?” (Rocha, 2021, p. 11).

Dessa forma, cabe-nos indagar: “Por que existe esse preconceito e de que forma ele se estrutura?” Sobre este ponto, percebemos que quanto menos favorecido social e economicamente, mais o indivíduo sofre o preconceito, tão somente pelas desigualdades sociais existentes, além disso, conforme salienta Rocha (2021):

O preconceito linguístico tem um fator importantíssimo, o fator socioeconômico e a desigualdade social. Por motivos econômicos, muitos brasileiros não possuem acesso à escola, por necessitarem trabalhar desde cedo ou por morarem em locais onde não possuem escolas nas proximidades e não terem como se locomoverem até uma escola mais distante. Por esta razão, surgiu um enorme abismo linguístico entre os falantes das variantes estigmatizadas e os falantes das variedades prestigiadas. Língua é poder, e os falantes das variedades prestigiadas sentem-se superiores, como se fossem melhores que os falantes das variantes estigmatizadas, por terem mais oportunidades” (Rocha, 2021, p. 11).

Pensando nisso, é interessante frisar que o preconceito linguístico se afetiva no julgamento que menospreza as variedades da língua. E nesse sentido, “infelizmente, o que vemos é esse preconceito ser mantido cada vez mais através de programas de televisão, rádio, materiais didáticos e gramáticas normativas, que tentam propor o que é certo ou errado na nossa língua” (Rique, 2012, p. 4). Com isso,

devemos refletir sobre a maneira recorrente com que sujeitos são interpelados e julgados pela forma de usar a língua. Sobre a modo autoritário como identidades e culturas são menosprezadas quando diminuímos alguém pelo seu modo de falar. Precisamos, pois, ter em vista que essas variações são elementos constitutivos a qualquer língua e não devem ser objeto de parametrização social de quem as emprega, já que, sendo um instrumento cultural, a língua não comporta o ideário estrutural da homogeneidade.

Descrição e análise dos dados

Inicialmente, queremos destacar o porquê de o nome Cehap ser dado à comunidade e que prevalece até os dias atuais, apesar de já haver uma nomenclatura oficial, dada pela Câmara de Vereadores do município. O nome Cehap significa Companhia Estadual de Habitação Popular, que é um órgão do governo do estado da Paraíba, responsável pela construção de habitações populares. O nome oficial da comunidade é Conjunto Henrique Cavalcante, em homenagem a um morador da cidade de Aroeiras. Apesar do nome oficial, poucas pessoas da comunidade o empregam, sendo a nomenclatura Conjunto Cehap mais utilizada pelos moradores e conhecida por toda a cidade.

De acordo com informações dadas por alguns moradores, o povoado tem aproximadamente 42 anos. Infelizmente, não existe uma data certa de inauguração da comunidade, tendo em vista que após a construção do primeiro bloco de casas, houve uma invasão por alguns moradores devido ao tempo de espera pela inauguração.

A construção das primeiras casas foi idealizada pelo governador Tarcísio de Miranda Burity, tendo as contribuições do deputado estadual Dr. Waldir dos Santos Lima e de José Fernando Pedro de Melo, então prefeito de Aroeiras na época.

Segundo dados colhidos com a agente de saúde da comunidade, o Conjunto Cehap possui 785 moradores, divididos em 390 domicílios. Ao longo dos anos, a comunidade tem se desenvolvido bastante, com a presença de uma escola, um campo de futebol, uma quadra poliesportiva, uma unidade básica de saúde, uma igreja católica, uma igreja evangélica, uma praça para lazer, praticamente todas as ruas estão calçadas e possuem água encanada e rede de esgoto.

Imagem 02: Vista área da comunidade do Conjunto Cehap, Aroeiras-PB



Fonte: Captura de tela em vídeo do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EZr8Z552BuY&t=37se>

Todas as entrevistas foram realizadas no dia 11/11/2022, nas residências dos respectivos informantes. Cada entrevista durou em média dez minutos. Para uma maior compreensão dos relatos dos entrevistados e das análises das entrevistas, apresentamos a tabela abaixo, que apresenta de forma resumida os dados coletados no questionário de natureza básica.

A primeira entrevista ocorreu com a moradora **A**, a qual tem 33 anos, possui Ensino Médio Completo, formada em Técnica de En-

fermagem, e reside na comunidade há cerca de cinco anos. A entrevistada informou que já ouviu falar acerca de preconceito linguístico e que por diversas vezes já sofreu preconceito por seu modo de falar. Ela informou ainda que com frequência é corrigida por alguém, em público, por pronunciar uma palavra ou expressão considerada errada, em contrapartida, informou que não lembra de ter corrigido alguém por falar uma palavra ou expressão que ela identificou como errada. De acordo com a entrevistada, o preconceito linguístico é um fator que impede as pessoas de conseguirem emprego e passou a relatar fatos ocorridos em sua vida.

A moradora recordou que, ainda na sua infância, sofria preconceito por parte da professora por falar algumas palavras, em que a mesma “engolia” letras ou as trocavam. A mesma trouxe à memória a palavra “três”, em que ele pronunciava “trêi”, trocando o fonema consonantal “s” pela vogal “i”, chegando a sofrer *bullying* na escola, passando a ser apelidada de “trêi”. Segundo a entrevistada, por passar esse constrangimento, teve que mudar de escola. Em seguida, ela relatou outro episódio de sua vida envolvendo preconceito linguístico, quando trabalhava em uma empresa de *telemarketing* e que, por ter um sotaque nordestino “muito forte”, foi demitida por falar palavras que as outras pessoas consideravam erradas.

A segunda entrevista foi realizada com a moradora **B**, que tem 34 anos, é cabeleireira, possui curso Superior Incompleto, e mora na comunidade há cerca de cinco anos. A informante já ouviu falar da expressão preconceito linguístico e afirma que já sofreu preconceito pelo seu modo de falar. Ela informou que nunca foi corrigida em público por pronunciar uma palavra ou expressão errada, mas, em momentos isolados e por familiares, já foi corrigida. Ela relatou também que já corrigiu pessoas por falar uma palavra ou expressão que ela considerava errada.

A moradora **B** ainda relatou que a falta de escolaridade é um fator que acarreta o preconceito linguístico, e que isso advém, desde os primórdios, da falta de conhecimento das variações linguísticas existentes dentro da comunidade.

A terceira entrevistada (denominamos de **C**), tem 21 anos, é faxineira, possui Ensino médio completo e nasceu na comunidade. A informante também já ouviu falar acerca da expressão preconceito linguístico e que, por muitas vezes, sofre preconceitos por seu modo de falar, destacando as palavras “bassôra”, “basculante” e “bulseira”. Destacou ainda que já foi corrigida em público por diversas ocasiões, mas que nunca corrigiu ninguém.

A moradora **D** foi a quarta pessoa entrevistada. Ela tem 29 anos, possui Ensino médio incompleto, é faxineira, e reside na comunidade há cerca de onze anos. A informante relatou que já ouviu falar acerca da expressão preconceito linguístico e que, por diversas vezes, sofreu preconceito por seu modo de falar. Durante a entrevista, relembrou uma situação em seu local de trabalho, na cidade de São Paulo, em que foi corrigida em público. Em contrapartida, informou que nunca corrigiu alguém em público, pois, segundo ela, não gostaria de fazer com outras pessoas o que fizeram com ela.

O quinto morador, chamamos de **E**, tem 70 anos, é aposentado como agricultor, e mora na comunidade há vinte e cinco anos. O entrevistado informou que não sabe o que é preconceito linguístico. Após explicarmos o significado da expressão para o entrevistado, o mesmo relatou que já sofreu muito preconceito linguístico pelo seu modo de falar. Destacou que nunca foi corrigido em público por falar uma palavra ou expressão considerada errada e que jamais corrigiu alguém. Relatou ainda que quando jovem, sofreu preconceito, na cidade do Rio de Janeiro, por pronunciar a palavra “precata”, referindo-se à alparcata. Depois desse episódio, ficou apelidado como “precata”, sofrendo constrangimentos pelos colegas de trabalho. O

morador salientou ainda que considera o preconceito linguístico algo errado e que cada um tem o seu modo de falar.

O informante seguinte, **F**, tem 19 anos, exerce a profissão de faxineiro, possui Ensino médio completo, e sempre morou na comunidade. O entrevistado afirmou que já ouviu falar acerca da expressão preconceito linguístico, quando estudava o ensino médio e, após isso, não esqueceu mais. Em seguida, relatou que já sofreu preconceito pela sua forma de falar, destacando também que já corrigiu outras pessoas por falar palavras ou expressões consideradas erradas. **F** salientou que “o falar errado impede as pessoas de conseguirem emprego, e que só pessoas que falam bem, conseguem oportunidades”.

A sétima entrevista ocorreu com a moradora **G**, que tem 72 anos, é agricultora aposentada, possui Ensino médio incompleto, reside na comunidade há cerca de trinta e três anos. A entrevistada relatou que não conhecia a expressão preconceito linguístico. Tendo os pesquisadores explicado o termo à entrevistada, ela relatou que já sofreu muito preconceito por seu modo de falar, sendo corrigida por diversas vezes em público, e corrigindo outras pessoas também, por falar alguma palavra ou expressão considerada errada.

A moradora **G** destacou que esse tipo de preconceito acontece por falta de estudo e afeta as pessoas, contribuindo para que elas não consigam emprego.

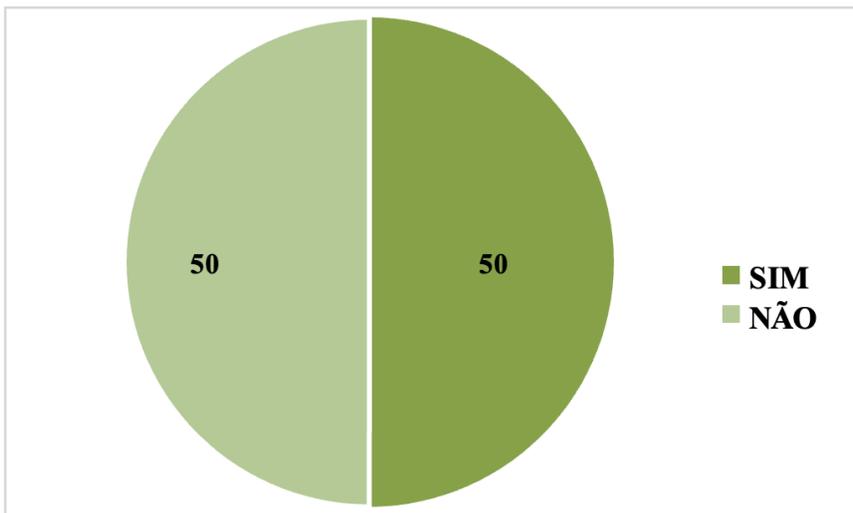
Na sequência, foi a vez da moradora **H**. Ela tem 48 anos, possui Ensino fundamental incompleto, é agricultora, e reside na comunidade há vinte e três anos. Ela relatou que por diversas vezes sofreu preconceito por seu modo de falar, sendo corrigida muitas vezes em público, mas que, por algumas vezes, corrige apenas o modo de falar dos filhos. Destacou ainda que esse tipo de preconceito “é uma forma prepotente de alguém querer ser mais inteligente do que o outro”, salientando que cada um tem o hábito de falar certas palavras.

Discussão dos dados

Ao analisarmos as entrevistas, pode-se perceber que os informantes mais jovens são conhecedores da expressão *preconceito linguístico*, e que já ouviram falar acerca do termo em algum momento, alguns nas escolas, outros na universidade, como é o caso da moradora B, que está cursando Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Em contrapartida, os informantes mais idosos relatam que nunca ouviram falar sobre a expressão *preconceito linguístico*, sabendo apenas informar o que era preconceito, mas linguístico, não sabiam. Com isso, foi preciso os pesquisadores explicar o significado da expressão, a fim de que eles seguissem com as respostas ao questionário.

Gráfico 01: Você já ouviu falar acerca de preconceito linguístico?



Fonte: Dados coletados com os entrevistados da pesquisa

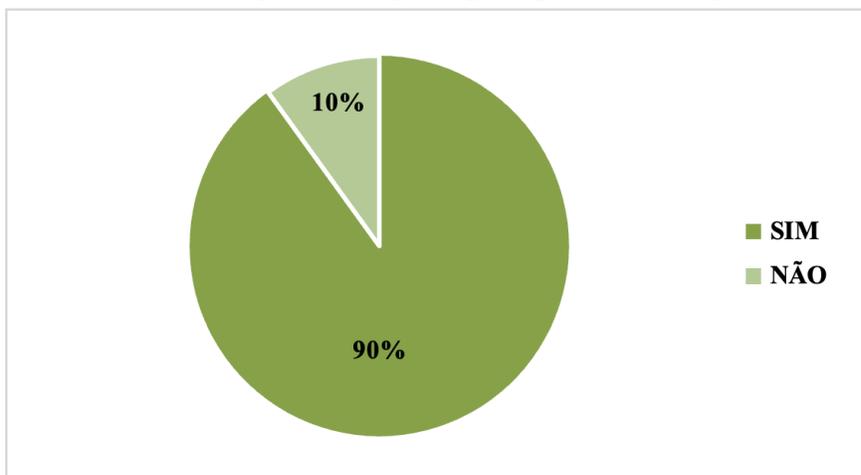
Por conseguinte, nove dos entrevistados informaram que em algum momento já sofreram preconceito linguístico pelos seus modos de falar, destacando palavras como “bassoura” (vassoura), “bulseira” (pulseira) e a palavra “basculante” que muitos a têm como errada, afirmando que o correto seria vasculhante. Apenas um dos informantes afirma que nunca sofreu nenhum de tipo de preconceito linguístico.

Convém registrar que a mudança entre as consoantes /b/ e /v/ é conhecida na história do português como betacismo, que é fruto do contato de substrato do latim vulgar com os povos provavelmente autóctones da Península Ibérica, denominados bascos (Sousa; Silva; Sampaio, 2021). Apesar dessa troca configurar-se numa mudança histórica na língua, muitos falantes do português a avaliam negativamente, em especial quando se remetem às variações linguísticas presentes na fala do povo nordestino. Por exemplo, de acordo com Marroquim, o betacismo é recorrente no falar de pessoas com pouca escolaridade na região Nordeste, pois, segundo ele:

“o b não passa a v, senão, talvez em *gavar* e *desenxavido*. Não há sincretismo entre os dois fonemas [...], a mudança, aliás, vem da formação da língua: *vesicam* > *bexiga*; *vaginam* > *bainha*; *votum* > *bôdo*. Dizem os matutos: *barrer*, *basôra*, *béspra* ou *bespra*, *berruga*, por: *varrer*, *vassoura*, *véspera*, *verruca*.” (Marroquim, 1996, p. 61).

Em sua obra *A língua de Eulália: novela sociolinguística*, Bagno (2006) chama a atenção para a troca de algumas consoantes por outras, sendo comumente bem presentes durante a infância, momento em que a criança está aprendendo a falar, ou até mesmo presente em alguns adultos, devido a problemas fonoaudiológicos ou decorrentes de alguma síndrome ou transtorno.

Gráfico 02: Você já sofreu algum tipo de preconceito linguístico?



Fonte: Dados coletados com os entrevistados da pesquisa

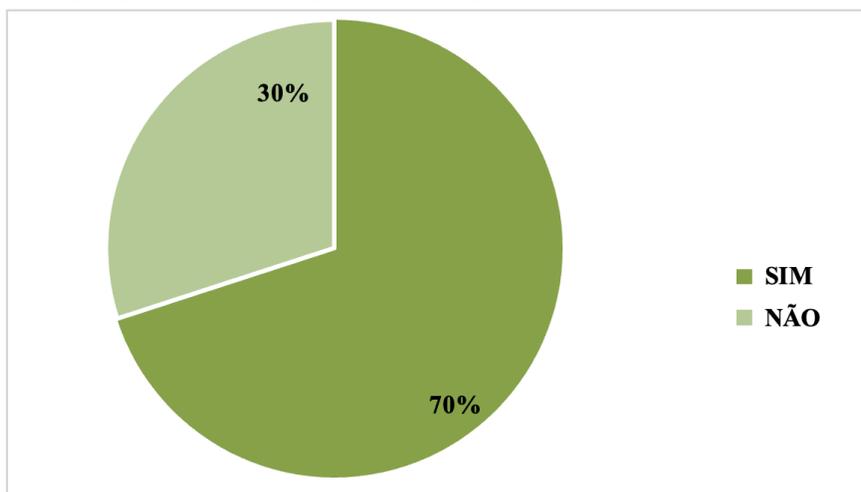
Por outro lado, nove dos informantes relataram que já foram corrigidos em público, alguns desenvolveram traumas dentro de si, chegando a abandonarem escolas e trabalhos, enquanto outros sofriram *bullying* por pronunciarem palavras erradas, como “precata” (alparcata/alpargata), “trêi” (três) e “barrer” (varrer). Apenas um informante relatou que nunca sofreu nenhum tipo de constrangimento por seu modo de falar.

Este exemplo relatado pelo informante da pesquisa é um fenômeno importante observável no português falado: o processo fonológico da supressão de fonemas iniciais (tendência no falar popular). Aqui, o encurtamento de um polissílabo. Assim, /alpercata/ vira /precata/. Às vezes, a supressão é no meio da palavra. Dessa forma, /xícara/ passa a /xicra/.

Com isso, pode-se perceber o quanto as escolas e os professores precisam estar preparados para trabalharem um tema tão importante e atual, como é o caso do preconceito linguístico e das variedades linguísticas. A escola, que deve ser um local onde as diferenças são respeitadas, muitas das vezes acaba sendo um espaço de difusão

desses preconceitos de uma sociedade tão regida por padrões estabelecidos com base em um modelo de “norma culta”.

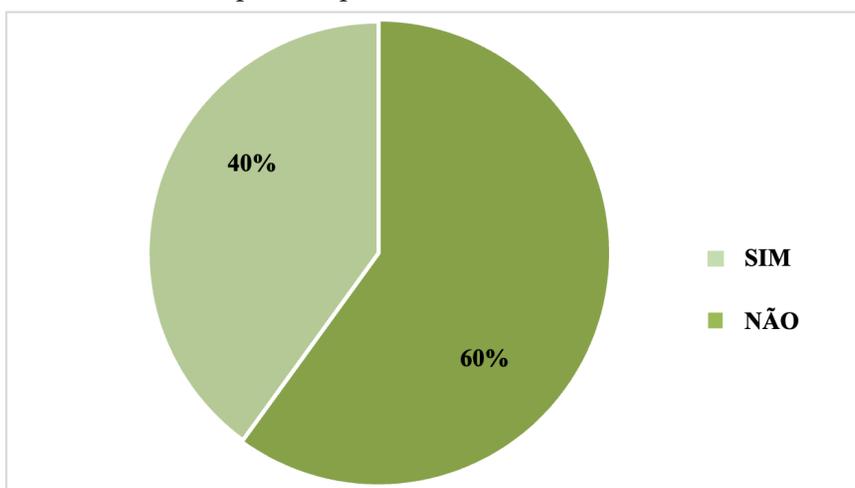
Gráfico 03: Você já foi corrigido por alguém, em público, por pronunciar uma palavra ou expressão considerada errada?



Fonte: Dados coletados com os entrevistados da pesquisa

Como toda ação tem uma reação, a maioria dos entrevistados, por serem corrigidos em público, passaram a corrigir outras pessoas também. Alguns responderam que só corrigem os filhos, já outros corrigem pelas experiências passadas. Uma entrevistada relatou que não corrigia ninguém, pois não queria fazer com as pessoas o que já fizeram com ela.

Gráfico 04: Você já corrigiu alguém por falar uma palavra ou expressão que você identificou como errada?



Fonte: Dados coletados com os entrevistados da pesquisa

Geralmente as atitudes de corrigir uma pessoa em público parte de uma pessoa que se considera conhecedora da norma culta, da língua padrão vigente. Em se tratando da língua portuguesa, muitos desconhecem a construção de palavras ou expressões ao longo do tempo e, muitas vezes, fazem a correção sem o devido conhecimento da palavra, apenas porque a pronúncia soa estranho do que a maioria pronuncia, como foi o caso da palavra “basculante” pronunciada por C. Sabemos que, pela norma culta, a grafia é basculante, nesse sentido, as grafias “vasculante” ou “vasculhante” estão erradas.

Já cinco dos informantes destacaram que o preconceito linguístico é um fator que impede as pessoas de conseguirem emprego, destacando que só quem tem oportunidades é quem fala bem e tem estudo. Esta percepção dos moradores atesta o que Bagno (2015) observou acerca dos imaginários sociais em torno de saber a gramática (neste caso o “falar bem”) como condição para ascensão social. Um dos informantes destacou que o preconceito linguístico afeta a moral da comunidade, fazendo com que a pessoa não seja vista com

bons olhos. Dois deles destacaram ainda que esse tipo de preconceito é apenas uma mania de superioridade, enquanto que um deles afirma que o modo de falar errado é devido à falta de estudo, mas que também acontece por falta de conhecimento das variações linguísticas existentes dentro da comunidade. De modo geral, ficou evidente uma compreensão dos moradores de que os falares das pessoas que não tiveram educação formal, ou em desacordo com as normas da língua, não se caracterizam como variações possíveis, mas formas erradas de falar.

Outro detalhe que nos chama a atenção é o tempo de permanência desses moradores na comunidade e as suas origens. Por exemplo, a moradora **A** nasceu praticamente dentro da comunidade, passando boa parte da sua infância nela, contudo, durante a adolescência, foi morar com uma tia na cidade de Recife, onde teve acesso a diversas variações linguísticas. É perceptível o seu sotaque de pernambucana ao pronunciar algumas palavras e ao usar certas expressões. “Já ouvi alguns moradores fazendo comentários preconceituosos devido ao meu modo de falar, dizendo que eu só quero ser carioca, puxando o s”.

Outro exemplo, é o da informante **H**, que nasceu no estado da Bahia e se casou com um morador aroeirense, vindo morar na comunidade há 23 anos. A moradora **H** traz consigo diversos sotaques baianos e muitas vezes é considerada também como carioca, “puxando o s”. Outros nasceram em outros estados, como os moradores **G** e **I**, que são de origem pernambucana. A maioria já teve acesso a outras culturas, tendo que sair da cidade de Aroeiras para irem trabalhar em outros estados, em especial, São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo os relatos dos informantes que tiveram que sair de Aroeiras para trabalhar em outros estados, ao falar em público ou interagir com alguém para pedir alguma informação, sentiam a indiferença das pessoas pelo sotaque nordestino. Contudo, o caminho inverso também é verdadeiro, pois quando chegam pessoas de ou-

tros estados pra morar na comunidade, como foi o caso de **H**, as pessoas demonstram certa resistência em tratar como natural as diferenças no sotaque.

De acordo como Bagno (2015), o preconceito linguístico é todo juízo de valor negativo, reprovação, repulsa ou mesmo desrespeito, às variedades linguísticas de menor prestígio social. Comumente, esse tipo de preconceito é dirigido às variantes mais informais e ligadas às classes sociais menos favorecidas, as quais têm menor acesso à educação formal ou têm acesso a um sistema educacional cheio de deficiências. No caso de nosso estudo, podemos acrescentar que a ação do preconceito linguístico não se dá apenas nos termos de uma verticalidade social, mas que é dinâmico e atravessa as camadas do tecido da sociedade também de forma horizontal, quando alguém que foi alvo do preconceito linguístico, em dado momento poderá recorrer a ele como revide. Isto é, a língua funcionando àquilo que lhe é próprio, instrumento de poder.

Diante disso, cabe-nos reafirmar que o linguístico é a manifestação de um preconceito social, assim, ao desconsiderarmos o modo de falar de um indivíduo, não estamos ignorando a língua que o indivíduo fala, mas o próprio indivíduo. Nesse sentido, é preciso “respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano” (Bagno, 2015, p. 140).

Considerações finais

Ao longo desse estudo, buscamos analisar as percepções dos moradores da comunidade do Conjunto Cehap, localizada no município de Aroeiras-PB, acerca do preconceito linguístico advindos das variedades linguísticas presentes nessa comunidade. Partindo de reflexões das obras *A língua de Eulália: novela sociolinguística* (2006)

e *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2015), de Marcos Bagno, o estudo mostrou o quanto esse tipo de preconceito está enraizado em nossa sociedade e, nada melhor do que informação, para que se combata toda e qualquer forma de sua manifestação.

Com o estudo, ficou evidente que as pessoas mais jovens e com um certo grau de instrução já ouviram falar acerca da expressão preconceito linguístico e que já a estudaram durante a sua vida acadêmica. Já os mais velhos, desconhecem a expressão, só sabiam o que significava preconceito, mas preconceito linguístico, não.

A pesquisa mostrou também que por desconhecerem o fenômeno das variações linguísticas, o modo de falar das pessoas torna-se alvo de preconceitos numa mão dupla, pois como vimos, muitos dos entrevistados já sofreram preconceitos pela forma como usam a língua, mas também já foram preconceituosos com outras pessoas pela mesma razão. Através das entrevistas, vimos o quanto esse tipo de preconceito acarreta diversos prejuízos àquelas pessoas que dele são vítimas, que vão desde traumas até a dessocialização.

Vale salientar que mesmo os entrevistados em sua maioria não tendo sofrido o preconceito linguístico na comunidade, *lócus* da pesquisa, os seus efeitos permanecem com esses moradores na vida que partilham neste lugar. De acordo com os entrevistados, o preconceito linguístico afeta as suas vidas no momento de buscarem emprego, pois, boa parte deles, relatam sentir a indiferença dos contratantes no momento das entrevistas a alguma vaga. Além disso, quando de interações fora da comunidade, ou de estado, os entrevistados reportam experiências com o preconceito linguístico ao serem tratados de forma pejorativa com expressões como: “paraíba”, “cabeça chata”, “pau de arara”, etc. Estas formas de denominação emergem quase sempre em contextos que expressam a manifestação linguística desses sujeitos, todavia seu lastro é menos da ordem da língua que do social.

Portanto, este estudo atesta a urgência de combatermos tal tipo de preconceito em nossa sociedade, na comunidade, em qualquer esfera de nossa atuação. Nesse sentido, o papel da educação, da escola como local de construção de conviver com a diversidade linguística deve ser o de promover o respeito mútuo entre os diversos indivíduos que a frequentam, e assim, assegurar a liberdade para podermos interagir nas diversas formas e manifestações que nos propicia a língua, conhecendo-a em sua riqueza dinâmica, sem encerrá-la em estruturas essencialistas e abstratas.

Referências

ARAGÃO, M. S. S. Variantes Diatópicas e Diatrópicas na Língua Portuguesa do Brasil. *Graphos*, João Pessoa. Vol. 12, n. 2, Dez/2010.

BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15ed. São Paulo: Contexto, 2006. 215 p.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 56 ed. São Paulo: Parábola, 2015. 352 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

COELHO, I. L. *et al. Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, 172p.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008, 392 p.
MARROQUIM, M. [1934] *A Língua do Nordeste*. 3ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

REBOUÇAS, A. C. R. N; COSTA, A. A Sociolinguística Variacionista: fundamentos, pesquisas, pontos críticos. *Interletras*, volume 3, 19ed. Abril, 2014 /Setembro, 2014.

REIS, P. C; MACHADO, D. P; BARBOSA, S. C. D. A. A Sociolinguística e o ensino da língua materna. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCE-*

RE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Curitiba, 7 a 11 de novembro de 2011. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5424_3186.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2021.

RIQUE, I. T. C.; *Preconceito linguístico: sociedade, escola e o ensino de português*. 2012. 16 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, Paraíba. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1503/1/PDF%20-%20Itamara%20Jamilly%20Cavalcante%20Rique.pdf>>. Acesso em: 02 de set. 2022.

ROCHA, M. S. *A variação linguística no Brasil e o preconceito que seus falantes enfrentam*. 2021. 17 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba, Paraná. 2021. Disponível: < <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/643/ROCHA%2c%20Maiane%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

SOUSA, C. C.; SILVA, J. K. A.; SAMPAIO, L. R. T. Diálogos entre a Lexicografia Histórico-Variacional e o Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, Feira de Santana*, n. especial, v. 22, p. 215-230. Disponível em: < <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/7479>>. Acesso em: 26 de nov. de 2022.

Sobre os organizadores, autoras e autores

José Domingos 

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras e Artes da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Membro do grupo Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Desenvolve pesquisas em Estudos do discurso, com interesse nas temáticas das subjetividades e relações de poder.

E-mail: domingosuepb@gmail.com.

Linduarte Pereira Rodrigues 

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do curso de Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com

Antônio Marques de Oliveira 

Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pelo Mestrado Acadêmico Intercampi de Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: marques2022ufc@gmail.com;

Clarice Zientarski

Pós-Doutorado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, Brasil. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Pesquisadora da Pós-graduação do PPGE/UFC da Linha de Pesquisa Trabalho e Educação. Orientadora de doutorado e mestrado acadêmico. Coordenadora da Escola da Terra-Ceará.

E-mail: clarice.zientarski@ufc.br;

Edileide Godoi

Doutorada em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da UPE (Universidade Estadual de Pernambuco). É pesquisadora do grupo de pesquisa CIDADI – Círculo de Discussão em Análise do Discurso

Email. edileide.godoi@upe.br

Francisco Vieira da Silva

Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

Kalina Naro Guimarães

Doutorado em Estudos da Linguagem (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2003). É professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: kalinaro@servidor.uepb.edu.br

Letícia Ihorani Alves Dias 

Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: leticia.ramos@aluno.uepb.edu.br

Manassés Moraes Xavier 

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professor da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br,

Maria Sandra Pereira 

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). E-mail: sandrinhapereira6@gmail.com

Mítria Lourrane Jácome Pessoa 

Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Patrícia Formiga 

Doutora pelo Programa de Pós Graduação Em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora adjunta da Universidade de Pernambuco. Tem experiência na área de Sociologia e Antropologia, com ênfase em Fundamentos da Sociologia da Educação. É pesquisadora do Grupo de Estudo Étnico racial e Ambiental - GERA, e também do Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Upe -CELLUPE. Email- patricia.formiga@upe.br

Raniere Marques de Melo

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. É membro do Grupo de Investigações Funcionalistas (GIF). Professor da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

E-mail: prof.ranieremarques@gmail.com

Tayse de Souto Silva

Mestre em Formação de Professores (2019) na área de linguagem, cultura e formação docente, pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista no Ensino de Ciências Naturais (2013) pelas Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão/FAINTVISA. Professora na Educação Básica, pelo Governo do Estado da Paraíba e pela Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB.

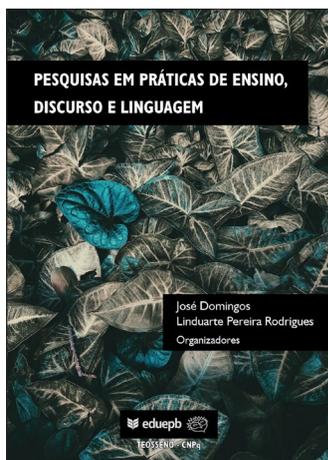
E-mail: taysebiologia@gmail.com

Véronique Le Dü da Silva-Semik

Pesquisadora no Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (Nova FCSH) de Lisboa, colabora com o grupo de pesquisa TEOSSENO (CNPq-UEPB) e o NUPPO (UFPB). Desenvolve projetos na área da Educação na França e em Portugal. Publicou *Lições em Poesia* (2012) e *Etiqueta da Sedução* (2020).

E-mail: veroniquesemik@gmail.com; mouvances94@gmail.com

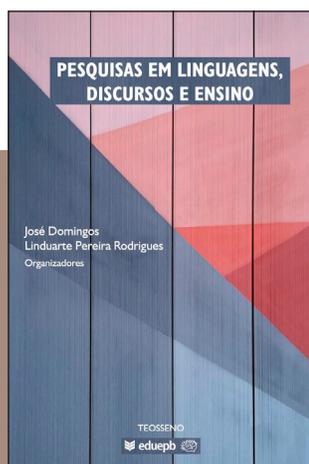
Leia outros títulos do selo TEOSSENO



Pesquisas em práticas de ensino, discurso e linguagem
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



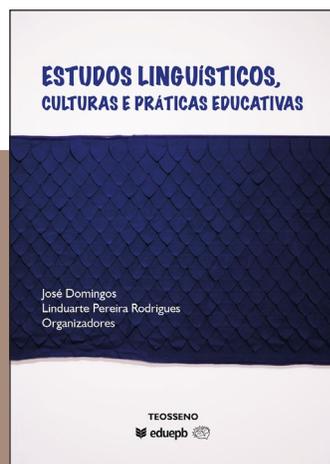
Pesquisas em práticas discursivas, sentidos e subjetividades
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Pesquisas em linguagens, discursos e ensino
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Emergências contemporâneas nas pesquisas em práticas de ensino e linguagem
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Estudos linguísticos, culturas e práticas educativas
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



<http://eduepb.uepb.edu.br>

<https://www.marcadefantasia.com>