

DISCURSIVIDADES

Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 6. N. 1 ♦ 2020 jan-jun.



ISSN 2594-6269

Discursividades

Campina Grande, PB, Brasil • Vol. 6. N. 1 - Janeiro-junho de 2020 • 217p.

ISSN 2594-6269



Revista eletrônica semestral do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Dedicada-se à publicação de textos – artigos ou resenhas – cuja ênfase recaia sobre as questões do Discurso em diálogo com os estudos da Linguagem. A partir desse escopo, o periódico busca contemplar uma abordagem temática ampla, incluindo Literatura e ensino de línguas.

Universidade Estadual da Paraíba
Reitor Antonio Guedes Rangel Junior
Vice-Reitor Flávio Romero Guimarães

Editor: José Domingos

Editoração: Henrique Magalhães | Marca de Fantasia

Revisão: Daniel Guedes Soares - UEPB

Guilherme Moés Ribeiro de Sousa - UEPB; Matheus Gonçalves - UEPB

Capa: Reprodução da obra de Max Ernest “The blue forest”, 1925

Contato: revistadiscursividades@gmail.com

<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>

Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Departamento de Letras e Artes, UEPB

Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário

Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500

Tel.: +55 (83) 3315.3300

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA

marcadefantasia@gmail.com

<https://www.marcadefantasia.com>

Conselho editorial

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN, Univ. Federal do Rio Grande do Norte

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Universidade Regional do Cariri

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB, Universidade Estadual da Paraíba

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Universidade Estadual da Paraíba

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Universidade Estadual do Ceará

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos

Sumário

Editorial	6
Concepções de leitura em língua inglesa: uma análise de enunciados de atividades elaboradas em contexto de ensino remoto	10
Shirley Brito Souza Gonçalves Eliete Correia dos Santos	
A desconstrução de estereótipos sobre o feminino: uma análise discursiva do humorístico “Zorra”	39
Thiago Domingos da Silva Ferreira José Domingos	
Violência contra a mulher: uma proposta para o debate social a partir da redação do ENEM	86
Gislaine Oliveira Rodrigues André Luiz Souza-Silva	
Discurso e imagem: uma relação de intericonicidade	124
Maria Gorette Andrade Silva Linduarte Pereira Rodrigues	

A inteligência emocional no campo da educação em tempos de pandemia da Covid-19	138
Maria Eloiza da Silva Lima Ma. Fabiane Mônica da Silva Gonçalves	
O gênero meme e o ensino de leitura: construindo sentido, oportunizando conhecimento	165
Raniere Marques de Melo Manassés Morais Xavier	
O discurso religioso e os jovens da Diversidade Católica de Fortaleza-CE	186
Francisco Danilo dos Santos Oliveira	

Aditorial

Neste sexto volume, **Discursividades** traz um conjunto de artigos sobre diversas temáticas relevantes para os estudos linguísticos, assim como os campos da linguagem, do ensino e dos estudos culturais.

Em *Concepções de leitura em língua inglesa: uma análise de enunciados de atividades elaboradas em contexto de ensino remoto*, as autoras identificam concepção(ões) de leitura subjacente(s) aos enunciados de uma atividade de leitura em Língua Inglesa (LI), que compõe um portfólio utilizado para o ensino remoto de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma Escola da Rede Estadual Pública. Para tanto, fundamenta-se nas concepções de leitura propostas por Coracini (2005), como também, nos pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin. Os resultados evidenciam que, de maneira geral, subjazem aos enunciados da atividade analisada as concepções de leitura como decodificação.

O artigo seguinte apresenta uma análise de piadas do programa “Zorra”, cujo objeto discursivo é a mulher, com a finalidade de analisar discursivamente os efeitos de sentido dessa desconstrução no texto das piadas. O trabalho é um estudo descritivo e está fundamentado na perspectiva da Análise do Discurso francesa, a partir das considerações apoiadas nas noções do discurso, forma-

ção discursiva, produção de sentido. Verificou-se que as piadas são produzidas com base nos discursos machistas e estereotipados relacionados à identidade e ao papel social atribuído à mulher, a fim de produzir sentidos que desconstruam estas representações.

Em Violência contra a mulher: uma proposta para o debate social a partir da redação do ENEM é apresentada uma proposta de ensino problematizando a violência contra a mulher visando à redação do Enem. Para tanto, desenvolve-se uma sequência pedagógica que visa uma contribuição para os docentes atuantes no Ensino Médio da educação básica. Nela, é proposto o trabalho conjunto entre escrita e leitura associado ao tema social, objetivando não apenas o Enem, mas um paradigma social extremamente atual e importante, uma vez que a escola pode ser espaço de discussão para diversas temáticas em conflito na sociedade.

Na sequência, Maria Gorette Andrade Silva e Linduarte Pereira Rodrigues investigam os efeitos de sentidos decorrentes das articulações multimodais no discurso publicitário da *Rede Hortifruti*, buscando evidenciar o caráter discursivo das materialidades imagéticas. Partindo de algumas ferramentas conceituais da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, os pesquisadores discutem os pressupostos que envolvem a noção de formação discursiva, memória discursiva, interdiscurso e intericonicidade. E concluem que, em tais propagandas, os sentidos se delineiam por movimentos de intericonicidade, levando o leitor/consumidor à fácil memorização da marca, bem como à compreensão das estratégias persuasivas utilizadas pela publicidade por meio da linguagem multimodal.

O artigo *A inteligência emocional no campo da educação em tempos de pandemia da Covid-19* discute a importância da inteligência emocional na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. Tendo por intermédio o conhecimento dos pilares da inteligência emocional e dos movimentos essenciais da agilidade emocional a fim de analisar como professores e alunos das redes pública e privada de ensino têm feito uso dessas competências durante esse momento atípico. O estudo sinalizou que a pandemia da Covid-19 contribuiu para o reconhecimento do potencial e das fragilidades encontradas na comunidade educativa.

Depois, lemos em *O gênero meme e o ensino de leitura: construindo sentido, oportunizando conhecimento* que proporcionar o ensino de línguas na perspectiva dos gêneros discursivos difundida pela Análise Dialógica do Discurso (Círculo de Bakhtin) corresponde a oferecer experiências didáticas que façam os alunos compreenderem os usos efetivos da língua em seus contextos de vida verbal. Sob esta ótica, o trabalho contempla o gênero discursivo *meme* virtual como possibilidade pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente no que diz respeito ao contexto de ensino e de aprendizagem da leitura no ensino médio. Assim, oferece uma proposta didática que comporta o uso do gênero em questão para aulas de leitura.

O próximo artigo apresenta uma discussão acerca da relação entre a religião e os LGBTI+, buscando entender como se dão as subjetivações desse público frente aos diversos discursos acerca dos modos de vivenciar as dimensões da sexualidade e da fé. O texto apresenta uma pesquisa feita junto ao grupo Diversidade

Católica de Fortaleza-CE e procura entender a relação dos LGBTI+ e a instituição, Igreja Católica. O conceito foucaultiano de estética da existência é trazido para essa discussão a fim de uma análise da disputa sobre os LGBTI+, os discursos de enquadramento ou de expressão de si, e seus corpos.

Em fim, ao sumarizar o trabalho de cada pesquisador, esta edição de **Discursividades** intenciona que cada pesquisa aqui divulgada nos possibilite outros olhares dos diferentes objetos por elas dissecados. E, reafirmamos nossa proposta, já dita nas edições anteriores, com o saber e o conhecimento: que nosso fazer científico torne possível gestos teóricos que contribuam para um diagnóstico do que somos hoje.

José Domingos

Editor

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2765-1009>

Concepções de leitura em língua inglesa: uma análise de enunciados de atividades elaboradas em contexto de ensino remoto

Shirley Brito Souza Gonçalves

Eliete Correia dos Santos

Resumo: O objetivo do presente trabalho é identificar concepção(ões) de leitura subjacente(s) aos enunciados de uma atividade de leitura em Língua Inglesa (LI), que compõe um portfólio utilizado para o ensino remoto de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma Escola da Rede Estadual Pública. Para tanto, fundamenta-se nas concepções de leitura propostas por Coracini (2005), como também, nos pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin, além dos *New Literacies Studies* (NLS) de Street (2003, 2010, 2013). Metodologicamente, a presente pesquisa classifica-se como de natureza documental e abordagem qualitativa e interpretativa. Os resultados evidenciam que, de maneira geral, subjazem aos enunciados *da atividade analisada* as concepções de leitura *como decodificação*. Essa constatação leva a refletir sobre a possibilidade da ampliação da atividade, visando atender

Shirley Brito Souza Gonçalves. Mestranda na Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Campina Grande, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2214-9485>. E-mail: shirleybritosg@gmail.com

Eliete Correia dos Santos. Pós-doutorado em Educação Contemporânea pela UFPE - PNPd-CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5491-5711>. E-mail: professora-eliete@hotmail.com

também às necessidades do ensino de leitura da atualidade, que visa à formação de cidadãos críticos e participativos.

Palavras-chave: Concepções de Leitura em Língua Inglesa. Enunciados. Análise Dialógica do Discurso.

Reading conceptions in English language: an analysis of activities statements developed in a remote teaching context

Abstract: The objective of the present work is to identify reading conceptions underlying to the statements of a reading activity in English Language (EL) that is part of a portfolio used for remote teaching of a 2nd year high school class at a Public State School. Therefore, it is based on the reading conceptions proposed by Coracini (2005), as well as on the theoretical assumptions of the Dialogical Discourse Analysis of the Bakhtin Circle, beyond the New Literacies Studies (NLS) by Street (2003, 2010, 2013). Methodologically, this research is classified as documental and has a qualitative and interpretive approach. The results show that, in general, the concepts of reading statements of the analyzed activity are underlined as decoding. This finding leads to reflect about the possible enlargement of the activity, also complementing the requirement to teach reading nowadays, which aims to form critical and participatory citizens.

Keywords: Conceptions of reading in English Language. Statements. Dialogic Discourse Analysis.

Introdução

ALinguística Aplicada (LA) engloba reflexões sobre práticas sociais nas quais a linguagem desempenha o papel principal. Além disso, “deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (LOPES, 2009, p.19). Diante dessa compreensão, imersa em um programa de mestrado, na área de *estudos linguísticos*, na linha de *ensino de línguas e formação docente*, nos propomos a realizar uma pesquisa que visa, sobretudo, investigar questões que envolvem o ensino público de língua inglesa (LI) diante de um panorama educacional que sofreu transformações, uma vez que estamos defronte de um cenário de mudanças sociais decorrentes da pandemia do COVID-19 que, conseqüentemente, transformaram o cenário educacional brasileiro, tendo em vista que a configuração do ensino passou a se organizar de forma remota.

Entendemos, portanto, que o processo de ensino sofreu uma mudança significativa ao desloca-se do contexto presencial para o remoto, haja vista que professores precisaram reinventar práticas de ensino, aprender a usar, se apropriar, contornar umas práticas e ativar outras (RIBEIRO; VECHIO 2020). Não se trata apenas de uma nova forma de ensinar, mas de uma “transição abrupta para uma nova forma de ensinar” (PAIVA, 2020, p. 22, grifo nosso). Diante dos fatos, consideramos pertinente investi-

gar o ensino da Rede Estadual Pública da Paraíba, Rede na qual atuo como professora desde 2012.

Diante da suspensão das aulas presenciais, em todas as esferas educacionais do Estado, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) estabeleceu, no âmbito da Rede Estadual Pública, um regime especial, o ensino remoto, com início em 20 de abril de 2020. Para nossa pesquisa, dentre as modalidades de ensino remoto prescritas pela SEECT-PB, elegemos o ensino mediado por portfólios, direcionando nosso olhar para os enunciados das atividades de leitura, bem como, para as tarefas¹ de Língua Inglesa (LI) presentes nos portfólios. Ademais, visamos observar os fundamentos teórico-metodológicos, mais especificamente as concepções de leitura e os modos de enunciação das atividades desses materiais didáticos, diante do ensino remoto.

Com isso, é importante ressaltar que o ensino proposto nessa modalidade, portfólio, é destinado aos alunos que não possuem acesso à internet e/ou a outros meios digitais, sendo mediado apenas por atividades impressas, que passaram a ser a única ferramenta através da qual os alunos tiveram acesso aos conteúdos curriculares. Essas mudanças trouxeram grandes impactos para o processo de ensino e de aprendizagem, pois não há o contato

1. Segundo (MATÊNCIO, 2001, p. 107-108), apud (ARAÚJO, 2017, p. 27), existe uma distinção entre atividades didáticas e tarefas, “a atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando, ao mesmo tempo, várias sequências didático-discursivas, as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade.”

direto, face a face, entre professor e aluno. Esse fato nos desperta para um olhar ainda mais atento às formas de enunciação dessas atividades, considerando que essas serão o único meio pelo qual o professor terá para guiar a ação do interlocutor, de forma a promover a interação. As escolhas linguísticas e discursivas influenciarão diretamente na percepção de contexto e nos efeitos interacionais de construção de sentidos.

Além disso, o cenário educacional do nosso país, antes da pandemia do COVID-19, já mostrava que a educação brasileira, de forma geral, não conseguia aproximar-se dos índices de aprendizagem de países considerados desenvolvidos, como mostram pesquisas realizadas por órgãos internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O ensino da LI não se mostra diferente; os problemas com a aprendizagem persistem. “O ensino de língua inglesa, como ele se configura atualmente, representa, portanto, uma parte da crise que a educação brasileira como um todo vem enfrentando” (SANTOS, 2011, p. 4).

Ao pensar no ensino de leitura de LI, foco de nossa pesquisa, com base em Coracini (2005) quatro concepções de leitura são reconhecidas, a fim de fundamentar nosso trabalho, que são: *decodificação, interação, processo discursivo e processo virtual*. A primeira predomina nas escolas públicas brasileiras, no que tange ao ensino de língua materna, conforme nos apresenta Coracini (2005). Ampliamos essa visão também para o ensino de LI. Esse fato tem provocado o desejo de mudança de paradigma, pois, atualmente, é imprescindível um ensino de leitura como processo discursivo, que considere os elementos extraverbais e a

subjetividade do sujeito. Essa forma de conceber a leitura vai ao encontro da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que considera o contexto e a situação de produção fundamentais para a construção de sentido de um texto.

Sendo assim, este artigo dedica-se especificamente ao ensino de leitura, considerando que, diante de um ensino mediado apenas por atividades impressas, a leitura será o ponto de partida para as outras atividades. Além disso, independente do contexto, é fundamental promover um ensino de leitura que vise despertar no aluno a consciência crítica necessária para que ele possa ser o protagonista de sua aprendizagem. Consideramos uma prática produtiva o ensino de leitura a partir da noção de processo discursivo, que, ao nosso ver, é um ponto de partida para despertar no aluno a consciência participante. “Boas práticas de ensino de leitura corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua”. (BNCC, 2018, p. 244).

Orientados por essas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem da LI em contexto remoto, nos propomos responder ao seguinte questionamento: Que concepção(ões) de leitura está(ão) subjacente(s) aos enunciados das tarefas que compõem a atividade utilizada para o ensino remoto de LI em uma escola da Rede Estadual Pública da Paraíba?

Em busca de possíveis respostas para nosso questionamento, apresentamos como **objetivo:** identificar concepção(ões) de leitura subjacente (s) aos enunciados das tarefas da atividade de LI elaborada para o contexto de ensino remoto.

Este artigo é resultado de uma pré-análise, inicial e parcial, do projeto da dissertação de mestrado que propomos-nos a realizar junto ao PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Na qual refletimos sobre o ensino remoto de LI mediado por portfólios, a fim de contribuir para um olhar mais atento à construção dos enunciados das atividades, como também despertar para um ensino de leitura como processo discursivo.

O presente texto está organizado em seis seções: na primeira, esta introdução. Na segunda, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Na terceira, explicitamos os eixos teóricos da pesquisa: concepções de leitura, baseando-nos nas contribuições de Coracini (2005), ensino de leitura, a partir da noção de interação discursiva, ancorando-nos nas ideias do círculo de Bakhtin (2000 [1992]); Xavier (2020) e modelos de letramento (autônomo e ideológico), com base nas discussões realizadas por pesquisadores vinculados ao grupo dos *New Literacies Studies* / Novos Estudos dos Letramentos (NLS) (STREET, 2003, 2011, 2013). Na quarta, apresentamos a análise dos enunciados das tarefas que compõem a atividade. Na quinta e última parte, tecemos as considerações finais.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Considerando que analisamos enunciados de uma atividade utilizada para mediar o ensino remoto, podemos definir nosso trabalho como uma pesquisa de natureza documental, “já que se trata de um tipo de pesquisa primária que estuda documentos

em forma de textos orais, escritos, imagem, som ou textos multimodais” (PAIVA, 2019, p. 14).

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por ser realizada por meio da “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações de documentos (texto, imagens, filmes ou música), etc.” (PAIVA, 2019, p.13).

Além disso, em relação ao objetivo, podemos definir a pesquisa como interpretativa, que assim se caracteriza por ser “realizada por meio da observação, análise e interpretação de fatos através da materialidade do processo de ensino- aprendizagem” (OLIVEIRA NETO, 2008 p. 12).

Nossa pesquisa está inserida no campo da LA, não apenas por estar situada no cenário educacional e envolver o ensino de Língua Estrangeira (LE); mas, sobretudo, por se preocupar com a qualidade do ensino público, o empoderamento de comunidades socialmente vulneráveis e a formação de cidadãos críticos. Ao passo que nossa pesquisa preocupa-se com o ensino público e propõe-se a gerar conhecimento que tenha relevância prática, gerar resultados que possam contribuir para a ampliação da leitura enquanto processo de decodificação para uma concepção de leitura como processo discursivo. Visa contribuir para um ensino que permita ao sujeito aluno o uso crítico e consciente da linguagem e capacidade de ajuste da linguagem à comunidade regida por outras ordens de funcionamento, nas diversas práticas sociais do seu cotidiano. Mais especificamente, inserimos nossa pesquisa no campo da LA Indisciplinar, (que não se constitui como disciplina, mas atravessa as fronteiras permitindo que a teorização possa ser construída nos

entrecruzamentos disciplinares), englobando reflexões sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha o papel principal (MOITA LOPES, 2006, 2009).

O portfólio, que constitui o *corpus* desta pesquisa, é um dos meios de ensino ofertado pela SEECT-PB, destinado a estudantes que não têm acesso à internet e/ou a outros meios digitais. De acordo com a proposta da SEECT-PB, o portfólio é organizado pelas escolas e entregue aos estudantes uma vez a cada bimestre. As atividades constituem uma parte do portfólio, sendo responsabilidade dos professores elaborá-las. Para isso, são dedicadas quatro ou cinco folhas (frente e verso) para cada componente curricular, ou seja, número máximo delimitado em dez páginas para cada disciplina por bimestre. Cada escola é responsável pela mediação do contato com as famílias, para que os estudantes possam ter acesso aos portfólios.

O nosso objeto de estudo são os enunciados de uma atividade de leitura do componente curricular língua inglesa, de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola da 3ª Gerência Regional de Ensino da Rede Estadual Pública da Paraíba. Foi realizada uma pré-análise de atividades de LI que integravam seis portfólios que continham atividades para o ensino médio, sendo 4 atividades do primeiro ano, 11 do segundo ano e 10 do terceiro ano. Como critérios para a escolha da atividade, estipulamos dois: (1) selecionar atividade que representasse um conjunto de características recorrentes nas demais e (2) escolher atividade presente em mais de um portfólio; a escolhida consta de três portfólios do segundo ano de três diferentes escolas.

Eixos teóricos da pesquisa

Concepções de Leitura

Coracini (2005) apresenta quatro diferentes concepções de leitura, as quais a autora associa de acordo com o cenário histórico (modernidade e pós-modernidade). O período da modernidade compreende as concepções de leitura como *decodificação* e como *interação*, enquanto o período da pós-modernidade remete às concepções de leitura como *processo discursivo* e como *processo virtual*. Para nossa pesquisa, dentre essas concepções propostas pela autora, interessa as três primeiras. A terceira, leitura como *processo discursivo*, ao nosso ver, se aproxima da noção de língua(gem) e interação discursiva proposta pelo Círculo de Bakhtin e representa uma evolução no ensino de leitura.

Segundo Coracini (2005), a concepção de leitura enquanto *decodificação* é compreendida como descoberta de sentido, pois considera que o sentido do texto está no signo linguístico, como se ele estivesse depositado nas palavras e tivesse uma única leitura correta e possível, ou seja, ver a língua como uma estrutura, cabendo ao leitor a tarefa de decodificar e capturar o sentido. Portanto, “nessa perspectiva pode se falar em des-cobrir ou des-vendar o sentido (tirar as cobertas ou as vendas), ou melhor, pode-se afirmar que o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos[...]” (CORACINI, 2005, p. 20). Dessa forma, a leitura está atrelada ao resgate do significado

impresso nos signos, desconsiderando assim os elementos extra-verbais e a subjetividade do sujeito. Acreditamos ser essa uma forma limitada de conceber a leitura, em consonância com o que Xavier (2020, p. 67-68) defende:

A leitura não significa compreender, unicamente, o emaranhado de frases que sintaticamente vão se estabelecendo, formando parágrafos conexos. Ir além dessa decodificação, atingindo o nível de discurso, dessa “grande frase”, como chamou Barthes, é uma postura conceitual que nos autoriza afirmar que a leitura não é um modo de apropriação linguística do dito, mas, um conjunto de modos de apropriação que não se divorcia do conhecimento sobre o código, no entanto, amplia-o para o conhecimento de mundo, a partir de gestos que, dialógico-discursivamente, oportunizam a construção de sentidos.

Desse modo, a leitura não é um mero processo de decodificação, mas um processo de construção de sentidos, que acontece através da compreensão do código linguístico, da estrutura língua, e da associação entre o conhecimento prévio de um leitor situado, o autor e o texto. Assim, a leitura é uma prática de interação social que acontece em um contexto sociocultural e histórico, de interação discursiva, que vai além da compreensão da estrutura da língua, a construção de sentidos está interligada a aspectos extralinguísticos.

Outra concepção, situada no âmbito da modernidade, é a de leitura enquanto *interação*. Nessa concepção, consideram-se o autor e o leitor como sujeitos ativos na construção de sentido, em uma relação de interação autor-texto-leitor. O autor autoriza o li-

mite de sentidos possíveis, ao passo que deixa “marcas, pistas de sua autoria de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com qual o leitor interagiria para construir esse(s) sentido(s).” (CORACINI, 2005, p. 21). Assim, nessa concepção, o autor é considerado a autoridade do texto, responsável pelo seu sentido, que, para essa concepção, estaria no texto, desprezando assim os aspectos históricos, sociais e culturais. “Considera-se nessa visão, é bem verdade, possibilidade de algumas leituras, mas estas dependeriam prioritariamente do texto e, do modo indireto, do autor que as autoriza ou não.” (CORACINI, 2005, p.21).

Na concepção de interação, reconhece-se, assim, a importância de alguns elementos para a compreensão do texto, como por exemplo o tipo e o gênero textual, uma vez que esses aspectos contribuem de forma significativa para a leitura, especialmente em LE, pois permitem a formulação de hipóteses sobre o conteúdo antes da leitura detalhada do texto. (CORACINI, 2005).

Associada ao período da pós-modernidade, Coracini (2005) apresenta a perspectiva de leitura enquanto *processo discursivo*. Nela o sujeito leitor é considerado em sua subjetividade, “se constitui das relações sociais que nos inserem, desde de que nascemos- ou já no ventre materno- no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos, culturalmente adquirido e culturalmente realçados ...” (CORACINI, 2005, p. 23). Assim, o sujeito leitor é ideológico, atravessado “pelo outro, pelo olhar do outro”, situado em um determinado, tempo e cultura, assim carrega consigo marcas de sua sociedade.

Nesse sentido, “nada mais nos resta senão acreditar que o(s) sentido(s) atribuídos a uma realidade, a um texto, a um fato, corresponde(m) à verdade, e que essa verdade nos pertence.” (CORACINI, 2005, p. 23). Dessa forma, ao interpretar um texto, o interlocutor retoma outros textos, mesmo que de forma inconsciente, outros discursos, que por sua vez são atravessados por outros discursos e por toda a ideologia que nos constitui. “Sendo assim, é preciso que o significante ou a escrita passe pelo corpo, se inscreva ou se invista nesse corpo, para que ganhe sentido que será constituído por e que constituirá a singularidade de cada um.” (COSTA 2001, *apud* CORACINI, 2005, p. 23).

Conforme Coracini 2005, o processo de leitura, compreensão, interpretação e construção de sentidos de um texto é uma questão de ângulo, percepção ou posição enunciativa. “Desse modo é possível afirmar que é o momento histórico social que aponta para [...] as leituras possíveis para um determinado texto, e não o texto em si, como parece ser a visão interacionista [...]” (CORACINI, 2005, p. 27-28).

Tendo em vista essas particularidades da concepção de leitura como *processo discursivo*, consideramos que podemos aproximá-la à teoria dialógica da linguagem. Tendo em vista que convergem ao passo que difundem a linguagem como prática de interação discursiva, uma vez que, na concepção de Bakhtin (2016), o sentido da palavra é determinado por uma situação contextual e ideologicamente situada, que acontece através da relação da língua com aspectos externos (sociohistóricos, culturais e contextuais), conforme apresentamos no próximo tópico.

Concepção de linguagem

O Círculo de Bakhtin concebe a linguagem enquanto fenômeno de interação discursiva, de modo a estabelecer distinções entre o sistema abstrato de formas linguísticas e o estudo do enunciado concreto, o qual está voltado para a linguagem verbal em uso. Nesse sentido, “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181). Assim, o sentido do enunciado concreto envolve a relação entre a língua e aspectos ideológicos e, nesse processo, eles se refletem mutuamente através de relações dialógicas que, por sua vez são inerentes a linguagem, como afirma Bakhtin (2016, p.57):

Os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Essa natureza dialógica reflete na construção de sentido do enunciado, ou seja, essa cadeia discursiva contempla uma esfera que vai além do código linguístico, uma vez que os enunciados

são situados no tempo, no espaço e refratam-se mutuamente. Dessa maneira, ao pensarmos no ensino de leitura, consideramos que as escolhas linguísticas e a formulação de enunciados de atividades e tarefas influenciam no envolvimento do aluno com o texto, além disso o ensino remoto ao qual estamos investigando reque um olhar ainda mais atento para esses aspectos, as marcas enunciativas precisam ser ainda mais claras.

Para o ensino de leitura ancorado na perspectiva do Círculo de Bakhtin, idealizamos que o professor adote uma metodologia de ensino na qual o aluno interaja com seu meio, levando em consideração as características sociais, culturais próprias, situados historicamente e assim pensar em uma metodologia que interligue o conteúdo programático com o contexto sociocultural no qual o aluno está inserido. Para tanto, é fundamental que esse ensino esteja atrelado às vivências dos alunos, visando ao favorecimento da interação, bem como à formação de um aluno protagonista no processo de construção da aprendizagem, do conhecimento, que fale, debata, questione. Sendo assim, a leitura pode ser efetuada através da consideração dos aspectos sintáticos e semânticos em conjunto com a natureza ideológica da linguagem, compreendendo o discurso como produto cultural histórico que acontece através de relações dialógicas com outros textos Xavier (2020).

Nesse sentido, para o processo de ensino de leitura, é fundamental que, em suas ações, o professor proporcione momentos de interação nas aulas, que propicie ao aluno a leitura de textos que tenham representatividade para o seu cotidiano, além de espaço para que o aluno leia o texto, reflita sobre ele de forma

crítica, apreenda e crie pontos de vista, debata, apresente suas considerações em um constante processo dialógico em que a fala do professor e dos alunos vão sendo refletidas, refratadas, criando conhecimento e a compreensão sobre o texto, em um processo de constante ressignificação. Dessa forma, o aluno é considerado como um sujeito que se constitui na interação verbal, e é através das relações dialógicas estabelecidas pela interação verbal que o sujeito aluno vai compreender o signo linguístico, a enunciação, refletir, retomar, ressignificar, considerando que “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Nessa perspectiva, o aluno não se configura como aquele que recebe o conhecimento, mas aquele que participa do processo de construção desse conhecimento.

Assim, considerar o ensino de leitura ancorado nas contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin é pensar em:

[...] propiciar aulas que aproximem conteúdo programático às vivências sociais dos alunos, que difundam uma concepção de língua(gem) como práticas discursivas de interação social, considerando, para tanto, a vida verboideológica, e que discutam a língua e sua exterioridade, ou seja, a língua e suas relações históricas, contextuais. (XAVIER, 2020, p. 20).

Ademais, a partir dessa concepção de língua(gem), o professor pode pensar em uma proposta metodológica que instigue o

aluno a se envolver com o texto, a refletir, emitir opiniões (concordar, discordar), formular argumentos, interrogar, valorar, assim, oportunizar a formação de leitores críticos e participativos ou *crítico-responsivos*², segundo nos apresenta Xavier (2020).

Considerando que nosso estudo está voltado para o ensino de leitura de uma língua estrangeira (LE), é necessário considerar suas particularidades, Segundo Paiva (2013), a leitura na língua materna é muito mais fácil, pois os alunos recebem estímulos da língua com mais frequência. Ao ingressarem na escola, já dominam a oralidade, enquanto a aprendizagem de leitura da LE acontece de forma paralela à aquisição dessa língua, implicando assim uma maior dificuldade. Assim, os aspectos cognitivos, ao nosso ver, também são importantes para o ensino de leitura e contribuem de forma significativa para o ensino de leitura da LE. Desse modo, não abstermos aos aspectos cognitivos da leitura, esses aspectos, como as estratégias de leitura, comandos e roteiros de estudo, dentre outros irão claramente ajudar aos alunos na compreensão dos textos. “Aspectos cognitivos e interacionais coexistem e se influenciam reciprocamente no processo aludido” (ARAÚJO, 2017, p.31). Porém, ressaltamos que, conforme já mencionamos, a leitura é um processo muito mais complexo do que o processo de decodificação do signo.

2. O termo crítico-responsivos é baseado em Xavier (2020).

Análise dos dados

Trataremos adiante da análise dos dados. Inicialmente, faremos a análise dos textos *Identidade Cultural* e *The Parties of June*, em seguida faremos a análise das tarefas que compõem a atividade de leitura.

Identidade Cultural

Dentre as manifestações culturais do Nordeste brasileiro, os festejos juninos configuram como uma das maiores expressões da nossa identidade. Chegada ao Brasil pelas mãos dos portugueses, a festa religiosa da tradição católica cristã juntou as características regionais, as práticas do mundo rural e as tradições afro-indígenas, as crenças e superstições e as comidas a base de milho. Representando assim, os costumes e tradições do povo nordestino.



The Parties of June

The Parties of June (as Festas Juninas) are festivities that take place in June in Brazil and are extremely popular throughout the country and among all social classes. Originally called joanina from São João, they celebrate the Catholic Saints: Saint Anthony – 13th June, Saint John – 24th June and Saint Peter – 29th June.

The church fair, usually with a charity bazaar, is called a quermesse. The festivities also celebrate rural life and feature typical dress, food and dance. They usually take place in a large open space outdoors called an arraial and people dress up as farmers, or country folk (caipira) with straw hats and checked shirts or dresses. São João celebrates marriage, so couples dance a kind of square dance called a quadrilha which features a mock wedding with the bride and groom. June is the time of the corn harvest, so special dishes are prepared made with corn. Canjica is made from grated corn and coconut, boiled with water, milk, sugar and cinnamon. Pamonha is a sweet concoction of corn paste which is rolled and baked in fresh cornhusks. Pinhão, an edible pine seed is also very popular. A typical drink is the *quentão*. As the name suggests, this is a hot alcoholic drink with ginger and usually cachaça – a kind of rum made from sugar cane and commonly known as pinga. Bonfires and firework displays are also important features of these colourful two-week celebrations.

CARVALHO, Ulisses webby de Festa junina: como se diz "festa junina" em inglês. Disponível em: <https://www.teclap.com.br/festa-junina/> Acesso em: 30 de maio de 2019

Text comprehension

- 1) Which saints does the Catholic church celebrate in June?

- 2) What is a quermesse?

- 3) How to say "caipira" in English? _____
- 4) It's a traditional drink at a Festa Junina... _____
- 5) How long does the Festa Junina last?
 10 days 14 days 30 days
- 9) What is the main objective of that text?
 to sell many items at the Festa Junina
 to explain that many people dance a lot
 to tell us about what Festa Junina is.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Consideramos pertinente iniciar com a análise do enunciado/texto³ utilizado como suporte para a aula de leitura, intitulado de “*The Parties of June*” (As Festas de Junho). Ao passo que o texto que compõe uma atividade de leitura se configura como parte extremamente importante.

Tendo em vista que as festas juninas representam a cultura nordestina, “uma das maiores expressões da nossa identidade”, sendo consideradas as principais festas de muitas cidades da região nordeste, que representam momentos de festejos, alegria, colheita e fartura esse texto representa aspectos históricos e culturais dos alunos que vivem no nordeste desde o nascimento ou há muitos anos. Conseqüentemente, apresenta um assunto que faz parte da vivência de muitos alunos e enunciados que serão úteis para a produção de discursos e para a sua vivência cotidiana. Tendo em vista que, geralmente a maioria dos alunos de uma determinada turma é composta por alunos nativos da região. Tais características se aproximam, em parte, da proposta da ADD que trata o signo como ideológico, teoria a qual nos ancoramos. Consideramos que, essas características representam fatores que

3. O uso da língua se materializa em enunciados concretos (orais e escritos), esses são a unidade real de comunicação verbal, refletem as condições e a finalidade do discurso e englobam o conteúdo, o estilo e a construção composicional, nos quais podemos apreender o gênero discursivo, que se apresentam relativamente estável (BAKHTIN, 1895-1975). Portanto, consideramos como enunciados tanto “*The parties of June*” quanto os enunciados das tarefas, porém, para esta pesquisa, optamos por nomear o enunciado “*The parties of June*” como texto.

contribuem para se promover um ensino de leitura na concepção de *processo discursivo*, que considere a subjetividade do sujeito, que é impulsionado por visões culturalmente adquiridas, ou seja, um sujeito leitor ideológico, atravessado “pelo outro, pelo olhar do outro”, situado em um determinado tempo e cultura, assim, carrega consigo marcas de sua sociedade. Textos que têm significados para a vivência do aluno possibilitam um envolvimento maior destes com aquele, facilita a interação discursiva e participação crítica na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Conforme nos apresenta Xavier (2020), é preciso investir em uma teoria do discurso que possa contribuir para melhorar as aulas.

Melhorar, no sentido de propiciar aulas que aproximem conteúdo programático às vivências sociais dos alunos, que difundam uma concepção de língua(gem) como práticas discursivas de interação social, considerando, para tanto, a vida verboideológica, e que discutam a língua e sua exterioridade, ou seja a língua e suas relações históricas, contextuais (XAVIER, 2020, p. 20).

Assim, considerar os aspectos sociais, culturais e contextuais na condução da aula de leitura é primordial, para que, a partir da compreensão do texto, o aluno se sinta instigado a estabelecer relações e adotar uma atitude responsiva participativa, de valorização e ressignificação do texto. A interação discursiva se estabelecerá de maneira significativa a partir de textos que representem a cultura, a faixa etária, o universo de experiências dos alunos, ou seja, textos que dialoguem com o cotidiano dos alunos. Assim, conclui-se que o texto utilizado como base para essa atividade

de leitura facilita o ensino de leitura como *processo discursivo*. Porém, como veremos adiante, ao analisar a atividade completa (texto de *Parties of June* e tarefas) a concepção de leitura predominante é outra.

As tarefas (1, 2 e 4) são analisadas juntas pelo fato de apresentarem características semelhantes.

Tradução

- 1) Quais são os santos que a igreja Católica celebra em Junho?
- 2) O que é uma quermesse?
- 4) É uma bebida tradicional em uma festa junina...

Podemos analisar esses enunciados sob dois pontos de vista, tendo em vista que estamos focalizando o ensino de LE, considera-se a possibilidade do aluno entender que pode responder às tarefas 1, 2 e 4 em língua materna ou em LI, já que os enunciados não apresentam orientação sobre isso. Para as respostas em língua materna, o conhecimento sociocultural do aluno pode ser suficiente, sendo possível o aluno responder sem precisar recorrer ao texto. Porém, o recomendável para o ensino da LE é que as respostas sejam redigidas em LE, assim, para esta análise, consideramos que as respostas serão escritas em LI. Sendo assim, os enunciados (1, 2 e 4) implicam o aluno para o levantamento de informações específicas presentes no texto. Para tanto, o conhecimento da estrutura da língua, que é compreendida como decodificação descoberta de sentido, ou seja, resgate do significa-

do impresso no signo, é suficiente para responder ao enunciado. Conforme nos apresenta Coracini (2005), a perspectiva de decodificação é (des)cobrir ou (des)vendar o sentido. Desse modo, podemos constatar que a concepção de leitura como *decodificação* se destaca nesses enunciados.

Tradução

3) Como dizer “caipira” em inglês?

Diferentemente dos enunciados anteriores, a tarefa 3 já aponta para a escrita da resposta em LI. Para a resposta desse enunciado, o conhecimento sociocultural do aluno pode ser suficiente, sendo possível o aluno responder sem precisar recorrer ao texto. Porém, caso o aluno não saiba como se diz “caipira” em LI, essa informação está no texto, escrita de forma explícita, dessa forma a decodificação, descoberta de sentido, é suficiente para responder ao enunciado. Dessa forma, podemos afirmar que esse enunciado se adequa à concepção de leitura como *decodificação*.

Tradução

5) Quanto tempo dura a festa junina?

() 10 dias () 14 dias () 30 dias

Para as respostas a esse enunciado, o conhecimento sociocultural do aluno pode ser suficiente, sendo possível o aluno responder sem precisar recorrer ao texto. Porém, caso o aluno não esteja familiarizado com a cultura junina, ele poderá recorrer ao

texto para responder a esta tarefa. A resposta para a tarefa não está no texto de forma explícita, porém o aluno pode desvendá-la pelo texto, através de um exercício de decodificação, compreensão e interpretação. Percebe-se que esse enunciado pode exigir do aluno um pouco além da decodificação, porém, de forma bastante tímida, assim, entendemos que ele se encaixa na concepção de leitura como *decodificação*.

Tradução

9) Qual é o principal objetivo desse texto?

vender muitos itens na festa junina

explicar que muitas pessoas dançam muito

nos contar sobre o que é festa junina.

Este enunciado exige do aluno uma compreensão geral do texto, além da interpretação do seu objetivo principal, porém, ao passo que apresenta as opções de respostas possíveis limita a interpretação por parte do aluno, tendo em vista que se resume a três opções. Acreditamos que a principal dificuldade do aluno estará em decodificar e compreender o texto, pois as alternativas apresentam baixo nível de complexidade e facilmente o leitor perceberá que a primeira e segunda opção não condizem com o propósito do texto. Assim, entendemos que ele se encaixa na concepção de leitura como *decodificação*, justificando-se pelos mesmos motivos dos enunciados anteriores.

De maneira geral, percebemos que os enunciados estão voltados para a compreensão do texto e a aprendizagem do léxico. A

atividade não atinge o contexto de produção do texto, como também não instiga o aluno a relacionar o texto com o seu cotidiano. Conforme já mencionamos na nossa fundamentação teórica, os aspectos cognitivos, ao nosso ver, também são importantes para o ensino de leitura e contribuem de forma significativa para o ensino de leitura da LE. “Aspectos cognitivos e interacionais coexistem e se influenciam reciprocamente no processo aludido” (ARAÚJO, 2017, p.31). Porém, ressaltamos que a leitura é um processo muito mais complexo do que o processo de decodificação do signo.

De acordo com o que apresentamos na nossa introdução, enquanto ensino presencial, a concepção de leitura como decodificação predomina nas escolas públicas brasileiras. Coaracini (2005). Ao que parece o ensino tradicional de decodificar muito presente no ensino presencial pode está reproduzindo-se no remoto sem que houvesse nenhuma preocupação ou adaptação à nova situação de linguagem e de ensino.

De maneira geral, caso esta atividade de leitura fosse aplicada em contexto presencial, haveria a possibilidade de ampliá-la para atingir o nível interação discursiva, através das discussões em sala de aula, na oralidade, porém no ensino remoto mediado por portfólios a atividade escrita é o único meio pelo qual professor e aluno terão contato. Esse fato nos desperta para um olhar ainda mais atento às formas de enunciação dessas atividades, considerando que essas serão o único meio pelo qual o professor terá para guiar a ação do interlocutor, de forma a promover a interação. As escolhas linguísticas e discursivas influenciarão

diretamente na percepção de contexto e nos efeitos interacionais de construção de sentidos.

Nesse contexto, ao mediar a aprendizagem de leitura, esperamos que, a partir da compreensão do enunciado, o aluno se torne um interlocutor ativo, que reflita, questione, emita opiniões (concorde, discorde), apreenda e elabore pontos de vista, e assim, seja um sujeito ativo na interação discursiva.

Assim, enxergando no texto “*The parties of June*” a possibilidade para mediar a formação de leitores críticos participativos, além disso, considerando que a atividade é voltada para o ensino remoto mediado por portfólio, o qual conforme já mencionado é a única ferramenta de contato entre professor e aluno, consideramos que a atividade de leitura analisada pode ser ampliada, visando implicar no aluno a interação mais ativa, que o leve a refletir, se posicionar, formular argumentos bem fundamentados, criar, valorar e ressignifica o texto. Assim, poderíamos ampliar a atividade e incorporar a ela outras tarefas, as quais poderiam envolver reflexões sobre:

Quais relações socioculturais o texto estabelece com a região e a cidade do aluno (essa relação facilitou a compreensão do texto?);

Características específicas das festas juninas da cidade do aluno, ou cidades circunvizinhas;

Celebrações feitas pela família (comidas típicas, fogueiras, brincadeiras...);

Compreensão de que o significado desse texto será diferente caso ele circule em contextos históricos e socioculturais diferentes, como por exemplo em outros países;

Aspectos culturais, históricos, se posicionar a respeito desses aspectos;

Quem enunciou, quando, em qual suporte circulou;

Qual o propósito comunicativo do enunciador;

Para tanto, é necessário trabalhar na perspectiva de que cada enunciação é única, e depende do contexto, ou seja, dos sujeitos envolvidos, da situação de tempo e espaço, os enunciados possuem significações diferentes em contextos diferentes. A identificação desses elementos enunciativos é de extrema importância para a formação de um sujeito participativo e para criticidade no processo de ensino e de aprendizagem da leitura.

Considerações finais

No desenvolvimento deste trabalho, buscamos refletir sobre as concepções de leitura que subjazem aos enunciados da atividade de LI elaborada para o ensino em contexto remoto.

Ao analisar o texto *The Parties of June*, percebemos a presença de fatores que favorecem o ensino de leitura na perspectiva de *processo discursivo* e da ADD. Porém, em relação à atividade, os enunciados não conduziram a esse processo mais amplo e esperado para o ensino de leitura, de maneira geral, subjazem aos enunciados das tarefas a concepção de leitura como *decodificação*. Percebemos que essa concepção de leitura que predomina no ensino presencial brasileiro pode está sendo reproduzida também em contexto remoto. Nesse contexto, consideramos pertinente uma atenção maior para esses aspectos, como também

para as formas de enunciação das tarefas, em especial em contexto remoto de modalidade impressa, tendo em vista que elas influenciam diretamente na interação discursiva.

Assim, diante do contexto de ensino remoto, tendo em vista a importância de se ofertar um ensino de leitura que atinja o nível discursivo independente da modalidade (remota ou presencial), é fundamental aproximar os conteúdos às vivências dos alunos e mediar o ensino de leitura com a intencionalidade de formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos capazes de construir seu próprio percurso de aprendizagem da língua.

Referências

ARAUJO, Denise Lino. *Enunciados de atividades e tarefas escolares modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra de Melo. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992].

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf Acesso em 31 mar 2020.

CORACINI, M. J. R. F. *Concepções de leitura na (pós-)modernidade*. In: PASCHOAL LIMA, R. C. C (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

ENDLICH, Ana Paula. *Bakhtin e a pesquisa documental de programas governamentais em educação*. Pró-Discendente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória- ES, v. 23, n. 2, p. 54-65, jul./dez. 2017.

MOITA-LOPES, L. P. *Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

OLIVEIRA, M. C. L. *Apenas mais um modo de fazer Linguística Aplicada*. Unisinos: Calidoscópio, 2019.

OLIVEIRA NETO, Alvim. Antônio de. *Metodologia da Pesquisa Científica: Guia Prático para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos*. 3ª ed. rev. e atual. Florianópolis: Visual Books, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática*. São Paulo: SM, 2012.

PARÁIBA. *Plataforma de ensino e aprendizagem da Rede Estadual de Ensino*. Disponível em: <https://sites.google.com/prod/see.pb.gov.br/pbeduca>. Acesso em 26 nov. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. VECCHIO, Pollyanna de Matos. *Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola*. Educação na cultura digital. MEC, 2012.

SANTOS, E. S. S. *O Ensino da Língua Inglesa no Brasil*. Bahia: BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, 2011.

Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/0>> Acesso em 01 de abril as 10:30.

STREET, B. V. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. © 2003 Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTS RESERVED Current Issues in Comparative Education, Vol. 5(2).

STREET, B. V. *Os Novos Estudos Sobre Letramento: Históricos e Perspectivas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. *Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VIANA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. B. *A linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação*. Unisinos: Calidoscópico, 2019.

XAVIER, Manassés Morais. *Educomunicação em perspectiva dialógica-discursiva*. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDU-FCG, 2020.

Recebido em 07/10/2019.

Aceito em 19/01/2020.

Licenciado por



A desconstrução de estereótipos sobre o feminino: uma análise discursiva do humorístico “Zorra”

Thiago Domingos da Silva Ferreira
José Domingos

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise de piadas, cujo objeto discursivo é a mulher, com a finalidade de analisar discursivamente os efeitos de sentido dessa desconstrução no texto das piadas. Para alcançar este objetivo o trabalho está fundamentado na perspectiva da Análise do Discurso francesa, a partir das considerações apoiadas nas noções do discurso, formação discursiva, produção de sentido, estereótipos e a identidade da mulher. A pesquisa está baseada em um estudo bibliográfico de caráter descritivo, por meio da qual será realizada uma análise de cinco piadas veiculadas pelo programa. Verificou-se que as piadas são produzidas com base nos discursos machistas e estereotipados relacionados à identidade e ao papel social atribuído à mulher, a fim de produzir sentidos que desconstruam estas representações. É possível afirmar que o discurso humorístico produzido pelo “Zorra”

Thiago Domingos da Silva Ferreira. Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2765-1009>. E-mail: thiagodomingosf@gmail.com

José Domingos. Professor Doutor do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2765-1009>. E-mail: domingosuepb@gmail.com

funciona no sentido de uma desconstrução a respeito da identidade estereotipada da mulher, enquanto os programas desse gênero televisivo reafirmam estes estereótipos.

Palavras-chave: Discurso. Mulher. Desconstrução. Estereótipo.

The deconstruction of stereotypes about the female: a discursive analysis of the humoristic “Zorra”

Abstract: This paper presents an analysis of jokes, whose discursive object is the woman, for the purpose of analyzing discursively the senses effects of this deconstruction in the text of the jokes. To achieve this objective, the work is based on the perspective of French Discourse Analysis, from the considerations supported by the notions of discourse, discursive formation, meaning production, stereotypes and woman's identity. The research is based on a descriptive bibliographic study, through which an analysis of five jokes conveyed by the program will be performed. It was found that the jokes are produced based on sexist and stereotyped discourses related to the identity and social role attributed to woman, in order to produce meanings that deconstruct these representations. It is possible to state that the humorous discourse produced by “Zorra” works towards a deconstruction regarding the stereotyped identity of woman, while the programs of this television genre reaffirm these stereotypes.

Keywords: Discourse. Woman. Deconstruction. Stereotype.

Introdução

Historicamente, homens e mulheres sempre possuíram papéis sociais diferentes. Esse fato é uma consequência da forma pela qual a sociedade enxerga os sujeitos. Podemos perceber que através de muito esforço, as mulheres estão conquistando o seu espaço que antes lhes era negado. Um dos grandes responsáveis por esta transformação é o movimento feminista, que tem o seu início no século XIX, influenciado pela Revolução francesa, e as mudanças sociais que estavam ocorrendo na época. O feminismo, desde então, tem conseguindo atuar em diversas sociedades e culturas ao redor do mundo.

Tal movimento feminista defendeu e ainda defende a possibilidade às mulheres de que suas vozes fossem ouvidas e valorizadas e de se imporem contra o papel determinado pela sociedade para elas. Este movimento e as mudanças sociais vigentes geraram um conflito ideológico entre os sujeitos e a sociedade que, ainda, sustenta ideais, discursos e princípios machistas. Em alguns casos, são as próprias mulheres que protagonizam este conflito devido ao fato de serem educadas para que sustentem esta ideologia e a reproduza, expressando esse embate ideológico e social com relação ao machismo e o feminismo é através da linguagem, mais especificamente o discurso. Através da linguagem, o ser humano consegue difundir seus pensamentos e as ideologias presentes na sociedade em que acredita, tornando, então,

o discurso como uma construção social. Por isso, concordamos com Brandão (2012, p. 11) ao afirmar que,

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

O discurso apresenta em si não uma voz, mas diferentes vozes, as quais são constituídas por vozes conflitantes, mesmo no interior de uma mesma Formação Discursiva. O sujeito que enuncia apenas reproduz algo anteriormente dito por outra pessoa. As formações Discursivas se constituem através dos diferentes discursos ideológicos que se entrelaçam e são ditos levando em consideração as condições de produção sócio-históricas específicas.

Por outro lado, uma das formas da manifestação do discurso que abordam temas polêmicos é o humor que tem como uma de suas principais funções disfarçarem os medos e criticarem os problemas sociais. Conforme Gruda (2011) ao citar Justo (2006), “Muitos daqueles que fazem humor também se esquecem, por vezes, que o discurso humorístico tem, em seu caráter irreverente, uma crítica radical, essencialmente revolucionária [...]” (p. 753). Este tipo de discurso também é utilizado como uma maneira de amenizar ou disfarçar preconceitos. Devido a essa característica do humor de criticar a sociedade e utilizar-se do discurso preconceituoso, ele pode acabar ferindo alguns indivíduos, quando o motivo do riso é direcionado a um sujeito pertencente a

um determinado grupo como, por exemplo, as mulheres, negros, portugueses, etc.

Por consequência a piada é a forma mais comum encontrada pelo discurso humorístico para materializar-se. As piadas que geralmente envolvem a mulher são produzidas com base em ideologias machistas, e através do discurso, materializam-se em o conflito das mudanças dos papéis sociais. Esse gênero discursivo pode ser encontrado nos mais diversos meios de comunicação e informação, um dos mais comuns e de maior alcance popular é nos programas humorísticos na televisão.

O programa “Zorra”, exibido pela rede Globo, também disponibilizado pela plataforma de streaming “Globoplay” e o site GSHOW, possui cunho humorístico e estar no ar desde 1999 o qual era exibido com o nome de “Zorra Total”, mas em 2015, foi reformulado pela direção mudando também de nome. A reformulação do programa acarretou novas propostas de produção do humor, que se tornou mais crítico com relação às transformações político-sociais ocorridas no Brasil, e a situação da mulher não foi esquecida. A proposta das piadas com a mulher, como objeto central, trabalha a partir de estereótipos com o objetivo de desconstruí-los, tendo em vista as conquistas realizadas pelas mulheres na sociedade. Por isso, esse trabalho analisa as piadas exibidas pelo programa, a fim de se compreender o funcionamento do discurso na desconstrução destes estereótipos.

Partindo-se da ideia de que o programa “Zorra” propõe uma desconstrução do estereótipo a respeito da identidade feminina, considerando a reprodução de ideais machistas desse tipo de

discurso encontrado nos programas “A Praça é Nossa” exibido pelo SBT, e a “Escolinha do Professor Raimundo: Nova geração”, também exibida pela rede Globo. Buscamos discutir a seguinte questão: de que forma o discurso utilizado pelo programa “Zorra” funciona na desconstrução da identidade feminina, construída através dos discursos machistas, considerando os estereótipos historicamente reproduzidos por este gênero de entretenimento televisivo? Para responder a tal questionamento, este trabalho tem como objetivo principal analisar as piadas veiculadas na atração humorística “Zorra” que possuem como objeto discursivo a mulher, a fim de compreender como ocorre a desconstrução da identidade estereotipada da mulher como, por exemplo, a mulher submissa, fácil, ciumenta, etc. Partindo deste objetivo principal teremos os seguintes objetivos específicos: a) Descrever a produção de sentido nas piadas do humorístico que tematizam a mulher; b) Verificar como a memória discursiva se materializa no texto humorístico em análise.

Para a metodologia utilizada na produção desta pesquisa, utilizamos como *corpus* do trabalho as piadas presentes no programa “Zorra”. Para a realização desta pesquisa, será adotada a metodologia qualitativa, pelo fato de que a compreensão e a explicação sobre alguns dos aspectos que aqui serão abordados não poderem ser traduzidas em números.

Situados nosso objeto e método de pesquisa, utilizaremos como base teórica para esta pesquisa a corrente teórica da Análise do Discurso francesa. O trabalho baseia-se nos estudos realizados pelos pesquisadores da Análise do Discurso como Brandão (2012),

Bezerra (2017), Fernandes & Sá (2021), Joanilho A. e Joanilho M. (2012), Maziere (2007), Orlandi (1999 e 2010), Patti (2012), Pêcheux (1990) e Schneiders e Klein (2019). Além dos fundamentos da AD, discutiremos as noções de humor e estereótipos fundamentados em Freitas (2011), Grossi (2000), Gruda (2011), Justo (2006), Minois (2003), Pereira (2017), Possenti (2005), Rocha (2018) Simões (2004), Travaglia (1990) e Vale (2012 e 2015).

Em uma sociedade que tem mudado com relação ao papel social das mulheres, torna-se incoerente a permanência de tantos estereótipos com relação a estes sujeitos. Existem inúmeras pessoas que reproduzem discursos machistas e a valorização de estereótipos sobre a mulher.

Tendo em vista que a abordagem utilizada pelo programa “Zorra” na tentativa da desconstrução dos estereótipos em torno da identidade da mulher se tornou uma novidade para este tipo de programa, faz-se necessária a realização de pesquisas em Análise do Discurso, a fim de se aprofundar os estudos relacionados à temática.

Em suma, este trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente, exporemos a respeito da fundamentação teórica utilizada na construção deste artigo, a Análise do Discurso e especificamente os conceitos de discurso, sujeito e ideologia, ademais a relação em torno da formação discursiva e a memória discursiva para o discurso. Em seguida iremos discorrer sobre o discurso humorístico presente na constituição das piadas, assim como também os estereótipos nele presentes. Após a explanação sobre o discurso humorístico iremos abordar a influência dos es-

tudos de gênero para construção da identidade feminina e, por fim, a análise das piadas do programa “Zorra”.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foi adotada a metodologia qualitativa, pelo fato de que a compreensão e a explicação sobre alguns dos aspectos que aqui serão abordados não poderem ser traduzidas em números. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, também, pelo fato de que o trabalho se realiza através do texto escrito. Serão analisadas cinco piadas presentes no programa, que possuam como tema a desconstrução dos estereótipos voltados para a mulher. As Análises aqui realizadas não serão compostas pela materialidade audiovisual do programa, e sim pelo texto escrito, considerando os objetivos propostos neste trabalho.

O presente trabalho emprega também a técnica de pesquisa bibliográfica, pois através desse tipo de pesquisa serão levantados dados de referências teóricas, os quais possibilitam ao pesquisador conhecer mais sobre o assunto ao qual se propõe a trabalhar. A pesquisa bibliográfica é utilizada para investigações em torno das ideologias e as posições acerca de um problema. Com relação aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como descritiva em que será proposto descrever como o discurso do humor, em seu caráter crítico e atrelado ao discurso feminista, é capaz de construir sentidos e verdades na sociedade. Pretende-se descrever os elementos presentes na sociedade como o discurso machista e feminista nas piadas, a fim de compreendê-los mais intensamente.

Análise do Discurso: alguns conceitos

No final dos anos de 1960, uma linha de pesquisa linguística ganha força através dos estudos de Michel Pêcheux. Seu objeto de estudo não estava focado na Língua ou apenas na enunciação, e sim no discurso. A corrente teórica da Análise do Discurso (AD) surgiu com base na necessidade de que os estudos linguísticos fossem voltados para o exterior do texto e para as condições de produção do discurso. Esta corrente linguística se propõe a fornecer os subsídios teóricos necessários para proporcionar uma maior reflexão a respeito dos sentidos produzidos pelos enunciados utilizados nas interações sociais. Como apontado por Brandão (2012, p. 103) sobre a AD ela é

Nascida da necessidade de superar o quadro teórico de uma linguística frasal e imanente que não dava conta do texto em toda sua complexidade, a análise de discurso volta-se para o “exterior” linguístico, procurando aprender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção.

Na AD, a análise é realizada com base no enunciado, o qual se torna o dado para o estudo. Segundo Pêcheux (1990, p. 53, 54), a AD trabalha com enunciado a fim de interpretá-lo. Logo, “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (...) de pontos de deriva possíveis, oferecendo um lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”. A proposta realizada por Pê-

cheux é a de procurar realizar uma interpretação que possibilite a procura de sentido no texto, uma relação entre o enunciado e a sociedade, o que para ele se torna uma relação dialética do texto.

Com a finalidade que a interpretação funcione não se deve procurar qualquer enunciado constituído por palavras e que não possuem sentido, sentido esse que deve estar associado a algum fato sócio-histórico, como apontado por Joaquinho A. e Joaquinho M. (2012, p. 29), por isso, “[...] As análises devem mostrar que o sentido se produz a partir de uma base estruturante, isto é, iniciando pela palavra, o átomo do discurso. Mas não qualquer palavra, ou melhor, qualquer palavra posta em movimento”.

Faz-se necessário estudar o enunciado levando em consideração a estrutura e como ela foi construída baseada na influência histórica e social, tendo como base um enunciado que possua sentido e uma razão que a levou a ser proferida. Segundo Mazière (2007, p. 13) “ela (AD) não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leituras, visando permitir uma interpretação”. Nesse sentido as análises devem procurar o sentido que os enunciados produzem a partir da estruturação das palavras realizadas pelo sujeito, ou seja, a forma que ele disse algo e as condições de produção que o levou a proferir algo de tal forma e não apenas as frases e orações produzidas de forma descontextualizadas. O que para Orlandi (1999, p. 30),

Os dizeres não são, como, dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção.

Outra questão referente à produção do enunciado refere-se àquele que enuncia, o sujeito. Na AD, o discurso necessita do sujeito, assim como o sujeito necessita do discurso. Ambos se complementam, pois é através do discurso que o sujeito expressa a ideologia com a qual se identifica e defende utilizando uma determinada formação discursiva. “Para a AD, não há discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia. O sujeito, para a AD, é constituído através da interpelação ideológica” (KLEIN e SCHNEIDERS, 2019, p. 207).

Para realização das pesquisas em AD, o enunciado é de suma importância, mas deve se levar em consideração também quem enuncia. A noção de sujeito trabalhada é o de não-sujeito, o sujeito não é determinado como aquele que enuncia, mas é determinado pela estrutura que o texto possui. O sujeito não é o autor de um enunciado em si, ele é “atravessado” por um ou mais discursos, o que para a AD de 1969 o sujeito torna-se apenas um vetor, um transmissor pelo qual os discursos são enunciados. O sujeito na realidade é constituído, por assim dizer, por outros fatores referentes à sociedade e à história, ele carrega em seu discurso outras vozes, o que significa que ele não é realmente o responsá-

vel pela fonte de seu dizer. Concordamos com Patti (2012, p. 18) ao afirmar que,

[...] Dessa forma, ele enuncia na ilusão de escolher e definir o que diz, de controlar os sentidos, mas não sabe que, antes, ele é determinado tanto por seu lugar subjetivo possível naquele determinado momento de sua enunciação quanto por sua exterioridade, pela história que o atravessa, o que faz com que ele só tenha acesso a parte do que diz. Assim, dividido, o sujeito não tem como controlar os sentidos como um todo, pois eles podem sempre vir-a-serem outro na relação com o outro, nas variações do tempo e do espaço em que ocorrem as enunciações [...].

Para a AD, o discurso é estudado como um produto construído de forma coletiva, ou seja, o discurso não é algo formulado pelo sujeito isolado, e sim algo constituído pela sociedade historicamente, sobrevivendo através da memória social dos sujeitos do discurso. Os enunciados expressos, através dos meios de comunicação e dos mais diversos gêneros discursivos auxiliam, na perpetuação de ideias e ideologias construídas socialmente.

A AD possibilita ao pesquisador percorrer por outros campos científicos além da linguística, como a Psicologia e Sociologia para tornar possível a compreensão das condições de produção do discurso. Conforme Bezerra e Domingos (2017, p. 27), “A Análise do Discurso, pelo seu caráter interdisciplinar, nos permite refletir e analisar sobre outros campos de conhecimento, a partir das teorias sobre a produção dos sentidos sociais”. A produção de sentido no discurso só se torna possível através do interdiscurso, o qual está ligado à memória discursiva presente na sociedade.

Segundo Orlandi (1999, p. 43), “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. Os enunciados que produzimos possuem um objetivo e função, através dela produzimos e reproduzimos discursos baseados com outros que foram e estão sendo reproduzidos socialmente.

Memória discursiva e a formação discursiva

A concepção de memória, durante muito tempo, foi enxergada como algo ligado a uma função psicológica humana que seria responsável por armazenar as experiências vivenciadas por um indivíduo, mas só entre o século XIX e o século XX veio a ser estudado outro tipo de conceito para memória, uma construída socialmente. Um dos primeiros teóricos a trabalhar com a concepção de uma memória social foi o teórico Henri Bergson, que, em suas pesquisas, procurou relacionar a memória individual e a memória social. Uma das formas que essa memória pode se materializar é através do discurso, o que a Análise do Discurso define como memória discursiva. A memória discursiva torna-se uma ferramenta para formulação de um enunciado pelo simples fato de que ele está sendo baseado em algo que já foi dito anteriormente, ou seja, “A memória discursiva ou interdiscurso diz respeito ao fato de que todo dizer está ancorado em outros dizeres [...]” (KLEIN e SCHNEIDERS, 2019, p. 207).

É através da utilização deste tipo de memória que podemos ser capazes de produzir textos que possibilitem o uso de implícitos que auxiliam na formação de inferências a respeito de algum fato ou ideal que o emissor acredite. Como apontado por Bezerra e Domingos (2017), ao citar Pêcheux (1999, p. 27),

Aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A memória discursiva é uma parte constituinte de qualquer discurso, através dela podemos perceber outras vozes que constituem os enunciados produzidos. Essas outras vozes são atribuídas ao interdiscurso por apresentarem outros discursos já produzidos ao longo da história, ou seja, “[...] algo fala antes, em outro lugar e independentemente [...] É o já dito que constitui todo dizer” (ORLANDI, 2010, p. 21). Através da memória, um sujeito pode reproduzir um enunciado que seja capaz de perpetuar um preconceito e um estereótipo que já havia se estabelecido anteriormente.

A memória discursiva, presente nos discursos, acaba por ser responsável no estabelecimento da ordem social, pois os enunciados são formulados com base em uma ideologia compartilhada socialmente. Quando alguém não concorda com algo imposto socialmente ele acaba por ser excluído pela sociedade como, por exemplo, no caso das feministas que, ao reagirem contra os discursos machistas sustentados pelo patriarcado, acabam sendo

colocadas de lado pela sociedade. Ao citar um comentário feito por Foucault com relação ao discurso como ordenador social, Simões (2004, p. 2) afirma que,

O discurso passa a ser reconhecido então como um ordenador do sistema social. Vale ressaltar que ordenar essa sociedade significa enquadrar, e aqueles que não se enquadram em determinado conceito social, e que não refletem o discurso dominante, tornam-se marginais, não tomando a palavra no sentido de bandido, mas sim daqueles que vivem à margem da sociedade e do discurso/pensamento vigente da maioria da população, sendo portanto execrados ou não reconhecidos enquanto cidadãos.

Como podemos observar, os discursos não podem ser enxergados como algo puramente novo ou inédito, com relação às ideias nele presentes. Os discursos apresentam em seu interior outros discursos construídos socialmente. Essa relação entre esses discursos é chamada de interdiscurso. O interdiscurso ocorre quando um discurso incorpora os discursos que circulam pela sociedade e acabam por serem assimilados pelo sujeito e que, em algum momento, ao enunciar o seu discurso, acaba por também promover os discursos que ouviu ao seu redor. Concordamos com Brandão (2012) ao citar Courtine e Marandine (1981, p. 91) ao afirmar que

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação é conduzida [...] a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar a sua repeti-

ção, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação.

Levando em consideração que tudo aquilo que é dito na sociedade tem como base algo já dito anteriormente, as formações dos enunciados também serão baseadas em formações ideológicas já existentes. Os enunciados produzidos pelos sujeitos são formulados com base em inúmeros discursos que se constroem no interior das Formações Discursivas (FD), levando em conta a situação sócio-histórica, na qual o sujeito está inserido para determinar aquilo que será enunciado. A FD faz alusão ao que se pode dizer levando em consideração o momento sócio-histórico vivenciado pelo sujeito, e as condições de produção possíveis do momento da enunciação. Conforme Fernandes & Sá (2021, p. 42),

Uma formação discursiva caracteriza-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem, pela possibilidade de explicitar como cada objeto do discurso tem, nela, o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que a engendram derivam de um mesmo jogo de relações.

Orlandi (1999, p. 43) define a FD como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Nela também estão representadas as formações ideológicas. Essas formações ideológicas também são utilizadas na formulação dos enunciados que constituem o discurso humorístico.

As FDs são formuladas com base em ideologias presentes no círculo social no qual os indivíduos estão integrados, por isso essas formações às vezes acabam se contradizendo. Uma FD é constituída por discursos diversos, um tema como identidade da mulher acaba por gerar inúmeras tensões devido aos diferentes ideais defendidos pelos sujeitos. Conforme Fernandes & Sá (2021, p. 38), “[...] uma formação discursiva nunca é homogênea, é sempre constituída por diferentes discursos. Um mesmo tema, ao ser colocado em evidência, é objeto de conflitos, de tensão, face às diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem, contestam-se”. Como poderá ser observado neste trabalho, o discurso sobre as mulheres nas piadas vinculadas ao programa Zorra emergem numa FD que entra em conflito com aquelas em que historicamente circularam discursos machistas e estereotipados sobre estes sujeitos como, por exemplo, o da ex-mulher ciumenta e o papel social da mulher.

O discurso humorístico e estereótipos

O humor é algo há muito tempo existente, estando presente deste os primórdios da humanidade. Devido este possuir como um de seus princípios básicos e fundamentais o trabalho com o riso e a zombaria, ele nem sempre foi bem aceito, podemos verificar este feito na *Arte poética* de Aristóteles, no qual realiza, então, uma diferenciação entre os gêneros tragédia e comédia, tratando o segundo como um gênero inferior. O discurso humorístico existente na antiguidade clássica era utilizado em encena-

ções de peças teatrais. Tal atitude deve-se ao fato de que Aristóteles defendia que a tragédia em si era superior à comédia pelo fato de que esta era capaz de promover uma elevação moral através da catarse, enquanto aquela provocava o riso através da representação do ridículo.

O discurso humorístico tem como um dos seus principais objetivos provocar o riso ou ao menos provocar um sorriso através de atos e de enunciados que se tornem divertidos e contagiantes. É através do humor que o ser humano procura uma forma para tentar fugir e escapar da dura realidade que enfrenta em sua vida, como diz um velho ditado popular bastante conhecido diz que “é melhor rir do que chorar”. Portanto, o humor não só é capaz de provocar o riso, mas também é utilizado para amenizar as dificuldades que enfrentamos em nosso cotidiano na sociedade, como é afirmado por Minois (2003, p. 19),

O riso não seria, de fato, a resposta apropriada? Se realmente nada tem sentido, o escárnio não seria a única atitude “razoável”? O riso não é o único meio de nos fazer suportar a existência a partir do momento em que nenhuma explicação parece convincente? O humor não é o valor supremo que permite aceitar sem compreender, agir sem desconfiar assumir tudo sem levar nada a sério.

Travaglia (1990) afirma que o humor tem uma função a mais que apenas provocar o riso ele é capaz de ser usado como forma de denunciar, criticar e apontar algo que está errado. Como, por exemplo, a charges que são produzidas com o objetivo de denun-

ciar ou criticar algo que a sociedade está enfrentando. A forma que o humor se apresenta é de maneira “mascarada”.

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios (TRAVAGLIA, 1990, p. 55).

Além disso, o discurso humorístico também pode ser utilizado com o objetivo de fazer algo sério transforma-se em algo aparentemente leve. Também sendo utilizado como uma forma de disfarçar os medos e para criticarem os problemas sociais vigentes, este tipo de discurso também é usada como uma maneira de amenizar ou disfarçar os discursos preconceituosos do sujeito que o reproduz. O discurso do humor é construído sem a devida preocupação com os sentimentos dos demais indivíduos, como apontado por Vale (2015, p. 73), “O humor é por natureza ofensivo é despido de emoções fraternas, é humilhante para quem é o alvo do riso”.

O discurso humorístico pode ser encontrado materializado nos mais diversos gêneros discursivos¹, assim como nas mais di-

1. A definição de gêneros discursivos, utilizado neste trabalho, se baseia na definição de Fiorin (2017, p. 68, 69) ao afirmar que “Os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo”.

versas mídias sociais, mas é no gênero piada que estes discursos são encontrados com facilidade. O gênero discursivo piada é uma forma pela qual um sujeito que deseja criticar ou humilhar se utiliza para divulgar seus ideais através do humor. A piada é um gênero do discursivo, por se constituir como uma atividade enunciativa que apresenta em si ideologias em sua constituição e através dela torna-se possível a produção de sentidos.

Devido utilizar como base para sua produção os problemas sociais ou polêmicos, o gênero torna-se um material de grande valor para o pesquisador que trabalha em AD. Como afirmado por Posenti (2005, p. 37), “[...] as piadas só podem ocorrer num solo fértil de problemas, [...] solos cultivados durante séculos de disputas e de preconceitos”. As análises das piadas fornecem para o pesquisador em AD algumas informações como, por exemplo, as condições para sua produção, ambiente em que elas circulam, os estereótipos mais utilizados em sua formulação, os sentidos que são produzidos, as FDs nelas presentes e os discursos que são produzidos.

Em nosso convívio social pode-se perceber diversos núcleos sociais como a família, escola, amigos entre outros. Com o advento da grande diversidade destes núcleos, eles acabam por serem constituídos por diversos pensamentos ideológicos relacionados ao gênero, trabalho, religião, etc. Alguns sujeitos, sem perceber, acabam tendo que aceitar tais pensamentos e através do discurso tendo que os promover, são pessoas que influenciados pelos discursos construídos socialmente acabam os reproduzindo sem questionar o motivo. São através do discurso, que se materializam as ideologias existentes na sociedade, como apontado por

Brandão (2012, p. 46), “O discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da “existência material” das ideologias”.

O estereótipo refere-se às construções sociais com base em um modelo pré-estabelecido pela sociedade ligada, por exemplo, aos padrões de beleza, vestimentas e comportamentais. Segundo Vale (2012, p. 74) “Trata-se de um domínio referencial que, preexistindo ao acontecimento discursivo, é por este atualizado e cristalizado sempre que resgatado”. Os estereótipos estão presentes nos mais diversos gêneros textuais e são utilizados como formas de disseminarem algum tipo de padrão de pensamento ou de beleza com base em um valor pré-estabelecido socialmente. Podemos perceber a presença dos estereótipos em diversos gêneros discursivos, com o objetivo de difundir socialmente os fazendo estar presente durante a vida do indivíduo, com a finalidade de que todos possam ter esses estereótipos fixos em sua mente ao ponto de serem reproduzidos em algum momento. Conforme Vale (2012, p. 81),

Disseminados através de alguns gêneros discursivos – placas de para-choque de caminhão, letras de música, charges, piadas –, os quais se encarregam de transmitir de geração a geração o conteúdo dos mesmos, passam, assim, a fazer parte do conhecimento coletivo de uma sociedade, armazenados na memória discursiva ou interdiscurso.

Além disso, a existência do estereótipo está intimamente ligada ao preconceito, o que significa que para o surgimento de estereó-

ótimo é necessário que a sociedade possua algum preconceito. Os discursos preconceituosos, muitas vezes, encontram-se construídos de tal forma que se faz necessário reconstituir os efeitos de sentido possíveis através daquilo que é efetivamente enunciado. Pode-se perceber, então, que este tipo de discurso não pertence a uma única voz, mas nela presente outras vozes em seu interior. Como apontado por Vale (2012, p. 82), “O discurso preconceituoso materializado nos estereótipos, estes camuflados no discurso humorístico [...], não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradores de muitos discursos que se entrecruzam na materialidade do texto”. Portanto, o discurso humorístico, funciona baseado em estereótipos que estão presentes na sociedade para conseguirem produzir o riso. O estereótipo está atrelado ao preconceito que o sujeito defende, como apontado por Rocha (2018) ao comentar sobre Marinho (2007),

Estereótipo e preconceito estabelecem entre si uma dialética “biunívoca”. É impossível pensar um estereótipo sem preconceito e é impossível pensar um preconceito sem estereótipo. Um alimenta o outro. De fato, o estereótipo se origina de algum tipo de preconceito, que precisa criar imagens e conceitos – forçosamente errôneos porque carentes de fundamentos justos – que confirmam um desvalor ao grupo que dele sofre, para justificar o próprio preconceito e as ações concretas dele decorrentes (ao que chamo discriminação) (ROCHA, 2018, p. 54).

O estereótipo e o preconceito estão ligados de tal forma que se torna impossível pensar em um e sem perceber a presença do outro. No momento em que um estereótipo passa a ser difundido

socialmente ele tem como base um preconceito presente na sociedade sobre algo que é considerado errado ou inaceitável.

Logo, os discursos empregados pela mídia ainda procuram difundir uma identidade para a mulher, uma imagem de que ela deve ser perfeita, segundo os ideais machistas. Observamos este tipo de estereótipo em propagandas em que as mulheres são mostradas segundo um padrão de beleza e sensualidade inatingível e que desconsideram as demais mulheres que não se encaixam neste modelo. Conforme Pereira (2018, p. 109), “A imagem feminina, nos mais variados tipos de gêneros midiáticos, continua expressando estereótipos nos quais a mulher, mais do que nunca, é sujeita às exigências da juventude e da sedução”.

Contudo, através do discurso humorístico, a mulher é representada baseada nos estereótipos mais difundidos pela sociedade como, por exemplo, que a mulher seja uma espécie de monstro que domina a sua casa, de que elas são interesseiras e, para isso, utilizam da sensualidade feminina e o sexo para conseguir alcançar seus objetivos. Os estereótipos estão ligados à construção cultural brasileira e a construção às avessas das identidades, como apontado por Vale (2012, p. 78), “Tais identidades, recorrentes no humor brasileiro, são percebidas como uma construção da nossa cultura”.

Identidade feminina e os estudos de gênero

Os estereótipos ligados à mulher têm a sua origem ligada ao passado da humanidade e às primeiras sociedades em que a mulher, durante muito tempo, foi enxergada como uma pessoa fadada a se tornar uma esposa exemplar que tomasse conta da casa, do marido e de seus filhos. Eram valores baseados em princípios patriarcais, por consequência machista. Valores esses que se apoiavam em interpretações religiosas de textos bíblicos que enxergavam a mulher como um ser submisso aos homens as quais não possuíam nem voz, nem vez na sociedade. Durante muitos séculos as mulheres procuravam se imporem contra estes ideais que eram reproduzidos socialmente, procurando se envolverem no mercado de trabalho e na política.

Enfim, os anos 60 foram de grande destaque e importância para o mundo por causa dos movimentos sociais, como as revoltas estudantis, movimento hippie e outros ocorridos 1968, com o objetivo de lutar por uma melhoria em sua vida e pela igualdade. Outro fato também importante para década foi a respeito dos questionamentos referentes à sexualidade, como a questão da virgindade, gravidez e o prazer relacionado ao ato sexual. Um dos movimentos sociais que se destacaram e ganharam forças, até hoje perduram, são o movimento feminista e o movimento gay devido a ambos questionarem as relações nos sentidos afetivo-sexuais.

Esses movimentos também repercutiram no campo acadêmico, dando origem ao estudo de gêneros, surgindo entre 1970

e 1980, iniciando seus estudos sobre a condição da mulher. Os estudos realizados procuravam mostrar que as mulheres das classes trabalhadoras eram mais oprimidas que as outras, mas também levando-se em consideração de que isso se estendia para outras mulheres, independentemente da classe social, isso ocorria pelo fato de que a sociedade em que viviam sustentava a ideologia patriarcal. Em 1980, o foco se volta para os estudos sobre as mulheres, no qual era levado em consideração o fato de existir uma grande variedade de condições que as mulheres eram submetidas mundialmente em decorrência das diferenças regionais, idade, classes sociais.

Entretanto, mesmo que os estudos relacionados ao gênero tenham avançado sempre foi e ainda é polêmico, no que se refere aos papéis e importância social assumidos pelos indivíduos. Conforme Grossi (2000, p. 5) “Gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado”. Esse fato ocorre em decorrência da ideologia sustentada pelas sociedades que são firmadas pelo patriarcado, que desde a infância, objetiva ensinar as crianças desde cedo que as mulheres deverão se tornar donas de casa. Por exemplo, desde a infância são atribuídas às meninas brincadeiras e brinquedos que serviram para treinamento e preparação para o futuro que a reserva.

Essa diferenciação entre homens e mulheres, desde a infância até a idade adulta, também é utilizada para caracterizar as relações sociais entre eles, para diferenciar as pessoas e sua importância social. Isso ocorre desde os primórdios da humanidade em que vemos no ocidente, os trabalhos domésticos e menos dignos

são geralmente atribuídos às mulheres. Sua importância e voz, na sociedade, foram sempre de papel secundário, fazendo com que elas fossem enxergadas apenas como genitoras e donas de casa, que segundo Grossi (2000, p. 5),

[...] Joan Scott (1998), em recente definição da categoria gênero, ensina-nos que o gênero é uma categoria historicamente determinada que não apenas se constrói sobre a diferença de sexos, mas, sobretudo, uma categoria que serve para “dar sentido” a esta diferença. Concordo com essas definições e penso que, em linhas gerais, gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual.

Tomemos como exemplo pela busca da exaltação da figura masculina, uma construção social que ficou enraizada na memória de todos é a questão de que o Homem com H maiúsculo é utilizado para se referir a toda humanidade como afirmado por Grossi (2000, p. 4), “[...] Sempre aprendemos que Homem com H maiúsculo se refere à humanidade como um todo, incluindo nela homens e mulheres”. Algo que pode ser enxergado sem muita relevância, mas é, de fato, de suma importância, pois podemos verificar como a ideia de que os indivíduos do sexo masculino são considerados mais importantes mundialmente. Outro fato também relacionado aos homens é o do reforço da ideia da masculinidade, o macho mais macho. Tomamos, por exemplo o ator, apresentador e modelo Rodrigo Hilbert casado com Fernanda Lima, que ganham destaque nas redes sociais ganhando título

de “homão da porra”. Essa qualificação foi atribuída a ele devido ao programa no qual ele é o apresentador “Tempero da Família”, exibido pelo canal GNT, onde ele demonstra seus talentos culinários, de construtor, de reformador e costureiro, procurando reforçar a ideia de que o homem deve procurar sobrepor os seus talentos, e condição masculina sobre os demais homens.

Outra questão que, ao longo dos séculos, tornou-se um grande tabu e ainda perdura nos dias de hoje é referente ao prazer feminino na realização do ato sexual, que ainda é visto como algo pecaminoso e errado, pois segundo o discurso cristão-religioso a finalidade do sexo é para reprodução humana. O homem possui o dever e o direito de sentir prazer e de se satisfazer sexualmente, porém a mulher não possui esse mesmo direito. Segundo Grossi (2000, p. 10),

O prazer feminino era percebido como perigoso e patológico, sendo que passividade e frigidez eram considerados comportamentos femininos “naturais”, portanto ideais. Hoje, com as inúmeras contribuições da Psicanálise e dos movimentos de libertação das mulheres, o desejo e o orgasmo femininos não são mais vistos como pecaminosos ou “antinaturais”.

Podemos perceber isso quando alguém comenta a respeito de um homem desde cedo se tornou ativo sexualmente passa a ser defendido com base no simples argumento dele ser homem, mas se a mulher decidir fazer a mesma coisa passa a ser vista como vulgar ou indecente. Este tipo de ideologia estar fundamentada em ideais constituídos pela própria sociedade que são reprodu-

zidos continuamente, mas com advento dos movimentos sociais realizados pelos grupos feministas este tipo de discurso machista tem sido combatido e utilizado na formulação do discurso feminista acerca do empoderamento.

O discurso feminista de empoderamento tem ganhado cada vez mais força, fornecendo as condições de produção necessárias para produção de diversos gêneros discursivos. Uma forma utilizada para trabalhar este tipo de discurso é através dos programas humorísticos cujas piadas tipicamente são produzidas com base em ideais machistas, mas que foram produzidas com base em ideais feministas nas piadas pertencentes ao programa “Zorra”, como veremos adiante na análise.

Desconstruindo os estereótipos sobre a mulher nas piadas

A televisão e seus programas se constituíram, ao longo dos anos, como uma grande forma de entretenimento de massa e também como propagadores de ideologias. Recentemente, alguns programas têm passando por mudanças, adaptando-se aos novos tipos de telespectadores e suas exigências. Como o objetivo dos programas de entretenimento é distrair e divertir o telespectador, um dos gêneros mais procurados por eles possuem cunho humorístico, o qual foi escolhido para ser trabalhado nesta pesquisa.

O programa se firmou como um clássico da comédia do canal Globo durante os anos 2000, por apresentar personagens fixos e piadas que eram formuladas com base em estereótipos. Porém, o programa foi reformulado em 2015, apresentando grandes mu-

danças desde o cenário que não estava mais preso a apenas estúdios da rede Globo de televisão, os quadros que começaram a ser baseado em situações do cotidiano. O conteúdo das piadas tornou-se mais crítico relacionadas à política, a sociedade e os papéis sociais nelas representados. A reformulação teve como objetivo as transformações sociais vigentes que estão se firmando. O programa adotou em seus quadros a representação do discurso um humorístico voltado para questionamentos e críticas sociais². O que, conforme, Gruda (2011, p. 757),

[...] o discurso humorístico de alguns meios, por carregar em seu bojo o questionamento e a crítica às práticas e costumes sérios e oficiais da sociedade, das instituições, etc. e assim conseguir virar isto tudo do avesso, como um discurso que pode provocar reflexões.

Trataremos, então, a respeito da primeira piada.

Piada 1: Posso passar a mão?

Um homem passeando com seu cachorro de estimação. De repente uma mulher loira aparece e fala:

- Ai! Eu não aguento! Posso passar a mão? O dono do cachorro logo responde

- Claro!

A mulher bate nas nádegas dele, e exclama:

- “Ah é! Oh lá em casa!”.

Fonte: GSHOW: *Zorra*.

2. Em dezembro de 2020, “Zorra” saiu da programação da emissora. Mas o site oficial do humorístico continua online com episódios e esquetes vistas na TV.

A piada intitulada “Posso passar a mão?” é construída com base em uma cena comum que pode ocorrer diariamente com uma pessoa que está passeando com seu animal de estimação. O humor desta piada advém da quebra de expectativa que é produzida: primeiramente se pressupunha que a mulher falava do animal de estimação, e não do dono, em segundo plano, ocorreu uma inversão dos papéis dos sujeitos, pois geralmente neste tipo de humor popular a mulher é que é assediada, não o contrário. Ocorre uma evidente inversão de papéis, que causa um estranhamento na personagem, e, eventualmente, nos telespectadores.

Observa-se que a piada foi construída levando em consideração a experiência criminosa pela qual as mulheres cotidianamente passam, a do assédio sexual. Esse tipo de piada crítica só se tornou possível através da posição social que as mulheres assumiram com o advento das manifestações realizadas pelos movimentos feministas, pois quando eram assediadas tinham que se calar mediante esses atos. Muitas mulheres no ambiente de trabalho passavam e ainda passam por este tipo ato criminoso e por medo de perderem o emprego e de serem mal faladas pela sociedade se calam, mas devido aos inúmeros protestos realizados contra esse tipo de ato, hoje elas são defendidas e protegidas por lei, mas mesmo assim a violência não diminuiu.

No enunciado *Ah é! Oh lá em casa!*, é possível perceber a presença do interdiscurso definido por Orlandi (1999, p. 33) como “[...] todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, pelo fato desse enunciado em destaque ter como base um enunciado muito utilizado na prática

do assédio sexual. Através do interdiscurso um conjunto de formulações é esquecido e acaba por determinar os enunciados que serão reformulados no futuro filiado com a memória discursiva. Ao ouvir tal enunciado, nos é retomada a memória que esse enunciado é muito recorrente e associado popularmente a uma prática masculina, machista e misógina, frequente em diversos espaços sociais.

A piada é produzida no interior de uma da Formação Discursiva em que circulam discursos machistas, objetivando-se produzir um sentido de crítica e denúncia a esse tipo de prática. Só se tornando possível em decorrência do momento sócio-histórico e da posição social conquistada pelas mulheres atualmente de se impor contra o machismo. Segundo Fernandes & Sá (2021, p. 42) “Uma formação discursiva resulta de um campo de configurações que coloca em emergência os dizeres e os sujeitos socialmente organizados em um momento histórico específico”. Muitas denúncias são realizadas em decorrência a este tipo de crime, os quais eles se defendem com base no argumento de que são as próprias mulheres que os provocam ao ponto de realizarem este tipo de atitude. Essa espécie de discurso também é utilizada por estupradores.

As ações tomadas pelo movimento feminista têm garantido à mulher voz e apoio para lutar contra o ato criminoso do assédio sexual que muitas mulheres sofreram seja na rua ou no mercado de trabalho. Muitos casos foram divulgados com relação a esse ato a fim de despertar nas demais mulheres o sentimento de luta contra esse tipo de atitude. Mas, infelizmente este crime continua crescendo. O feminismo também tem como objetivo de produzir

nas mulheres o desejo de se impor socialmente, tornando-se empoderadas, como pode ser observado na piada a seguir.

Piada 2: Princesas empoderadas

Os sete anões estão ao redor de Branca de Neve que está deitada, aparentemente morta. O príncipe vem se aproximando a fim de beijá-la, mas Branca de neve desperta apertando um dispositivo spray de pimenta na cara do príncipe. Então ela grita:

- Ah! Sai! Que isso cara?! Vem tão perto quando a gente tá dormindo!

Nesse momento o príncipe sai gritando. Ela olha em direção ao príncipe em fuga e diz:

- Sai de perto da minha vida! Pronto acordei. (Olhando para os anões) - Não vou lavar mini cueca de ninguém. Tão felizes?!

Fonte: GSHOW: *Zorra*.

A piada “Princesas empoderadas” utiliza-se da memória discursiva referente ao conto de fadas infantil, Branca de Neve. A cena retrata o momento que os anões a colocam em um caixão de cristal, em um determinado dia um príncipe a vê e se apaixonando nela um beijo apaixonado, o que a faz desperta. Ele se casa com ela e juntos vivem felizes para sempre, o que não ocorreu na piada. A memória discursiva referente ao conto não é despertada pelo enunciado *era uma vez* que é mais comum nas produções baseadas em contos de fadas, mas nesse caso ela é realizada pelo uso da figuração dos atores que retoma a memória do telespectador que se trata do conto Branca de Neve. Esse conto geralmente é trabalhado com as crianças em particular para as do sexo feminino, a fim de as ensinarem e as prepararem para que, no futuro,

encontrem um homem que venha se tornar um príncipe encantado que a ajude a se livrar dos problemas e dificuldades. Ela então necessita vir a se tornar uma boa “princesa” se comportando como uma esposa ideal se preparando para ser obediente para com o seu marido e futuros filhos. Porém, na piada, é possível perceber, então, uma desconstrução desse ideal no momento que a personagem rejeita não só o beijo como o príncipe.

A quebra da expectativa do telespectador, mediante a cena, deve-se ao fato de que foram levadas em consideração as condições de produção atuais a respeito dos movimentos feministas e a respeito do empoderamento feminino. A ideologia relacionada à mulher ser frágil e dependente da figura masculina para resolver seus problemas assim, como aceitarem as imposições por ele estabelecidas é totalmente desconstruída pelo discurso humorístico interpelado com o discurso feminista. O humor se constitui na piada pelo fato de que quem conhece o conto esperava que a personagem tivesse o mesmo fim que a original, mas quando Branca de Neve desperta, ela quebra com os sentidos socialmente construído e reproduzido para ela.

O discurso da personagem, em análise, é produzido numa FD só se torna possível através dos movimentos sociais das mulheres com relação ao empoderamento feminino. Mas, ao mesmo tempo, em que esse tipo de discurso ocorre ele acaba entrando em conflito com as FDs nas quais se apoiam discursos machistas e os contos de fadas. Conforme Fernandes & Sá (2021, p. 43), “Como formação discursiva reflete, também, formação social, retoma-se uma heterogeneidade própria à coexistência e “miscigenação”

das diferentes forças sociais”. A enunciação é constituída pelas lutas que levam em questão que a mulher não necessita de um homem para ser feliz, nem viver em dependência de uma figura masculina ou seguindo as suas ordens.

O enunciado *Vem tão perto quando a gente tá dormindo!*, retoma o ato de dormir que é uma necessidade física e nesse momento o ser humano torna-se indefeso. Este enunciado retoma então o estereótipo que não só a mulher é frágil, mas também o homem e que ambos necessitam de alguém para os proteger. Mas, a ação realizada pela personagem quebra com essa fragilidade no momento em que o príncipe encantado deseja-lhe roubar um beijo ela se defende com um spray de pimenta, uma ferramenta voltada para o uso das mulheres que procuram se defender contra criminosos que atentam sobre sua vida.

Ao enunciar *Não vou lavar mini cueca de ninguém.*, a personagem se impõe contra a ideologia de que a mulher deve obedecer sem questionamentos ou imposições às ordens masculinas, retomando, também, os sentidos sobre o papel doméstico da mulher: lavar, passar, cozinhar para o marido.

Este enunciado poderia ser considerado uma resposta referente a uma ordem feita a ela, o que não é o caso. A personagem utilizou-se deste enunciado para evidenciar que por mais que ela não tenha aceitado o príncipe não significava que ela ficaria com um dos anões. Nesta piada, o efeito de sentido produzido é de uma desconstrução referente aos papéis estabelecidos socialmente de subserviência atribuídos à mulher. Produz-se o sentido de que a

mulher pode ser independente e impor seus ideais na sociedade sem depender da figura masculina para isso.

Piada 3: Famosinha do motel.

Um casal chega ao motel. E o recepcionista fala para a cliente:

- Oh Claudinha! Como é que tá? Beleza?

Ela responde:

- Hum... beleza, você pode pegar a chave do quarto...

O recepcionista a interrompe dizendo:

- 212, sei que cê acha lindo! Tá na mão.

O recepcionista entrega a chave e o casal sai dando um beijo, ao se aproximar da porta Claudinha é surpreendida por um cliente do motel, que diz:

- Aé Claudinha bem acompanhada!

Ela com vergonha responde:

- He, eu vou fechar a porta aqui.

O cliente logo responde:

- Se joga Claudinha!

Claudinha, apreensiva, procura se justificar ao namorado dizendo:

- Olha deixa eu te explicar uma coisa, calma aí um minuto.

O namorado logo a interrompe:

- Que isso, linda?! Poxa! 2019, né?! Daí que você já veio aqui com outros caras uma, duas, cinco, dez vezes.

Claudinha, então, responde:

- Não, não, é que não deu tempo de te falar uma coisa...

O namorado a interrompe mais uma vez, dizendo:

- Relaxa, sei lá, eu sou um cara moderno. Você ser uma mulher livre me deixa mais interessado. Sabia? Claudinha espantada logo responde:

- Sério?!

A faxineira do motel bate na porta e pergunta a Claudinha:

- Foi mal, você sabe onde está o aspirador de pó?

Claudinha rapidamente responde:

- Esqueci ontem lá no armário do almoçarifado, agora, deixa eu curtir minha folga em paz.

Fonte: GSHOW: *Zorra*.

A piada 3 acunhada por “Famosinha do motel” mostra uma cena cotidiana em motéis, a chegada de um casal para usufruir das instalações do estabelecimento. O humor desta piada provém rompimento da expectativa do público que até o momento supunha que a personagem Claudinha era uma mulher livre com fama de namorada. A construção do enredo, presente na piada, possuía como objetivo produzir o sentido de que a personagem era alguém que tinha grande familiaridade com aquele estabelecimento em particular por possuir uma vida sexual ativa, mas a quebra desse sentido que estava sendo construído ocorre no momento em que a personagem enuncia: *Esqueci ontem lá no armário do almoxarifado, agora deixa eu curtir minha folga em paz.*, revelando então que ela era funcionária do motel.

O namorado de Claudinha faz a seguinte enunciação *Que isso, linda?! Poxa! 2019, né?! Daí que você já veio aqui com outros caras uma, duas, cinco, dez vezes.*, esse enunciado só pode ser possível em vista da posição social que as mulheres alcançaram com relação à liberdade sexual. Essa posição hoje assumida pela mulher, por muitos anos, não era possível e ainda não é bem aceita pela sociedade com base em um discurso religioso de que a mulher só poderia ter relações sexuais ao se casar e que a prática sexual só teria que ter como objetivo a mulher engravidar. O discurso religioso procura impor a mulher o papel de dona de casa subserviente aos desejos e vontades do marido, por tanto elas só poderiam ter uma vida sexual ao casar e se caso decidisse ter relações sexuais antes do casamento seria vista como prostituta.

O enunciado *Relaxa, sei lá, eu sou um cara moderno. Você ser uma mulher livre me deixa mais interessado. Sabia?*, se apoia numa FD em que a mulher tem a liberdade de namorar e ter relações sexuais. A enunciação realizada pelo namorado surpreendeu Claudinha, pois ela supunha que ele teria realizado uma má interpretação do que falaram sobre ela e que a rejeitaria. O indivíduo que enunciou foi interpelado pelo discurso e ideologia a respeito da liberdade sexual da mulher, o que possibilitou a produção desse tipo de enunciado. Diferentemente dos personagens masculinos presentes nas demais piadas analisadas, este personagem se destaca por enunciar a partir de outra formação discursiva, na qual não só reconhece como também admite que a liberdade sexual feminina a torna mais interessante. Conforme Brandão (2012, p. 77),

O conceito de formação discursiva norteia a referência à interpelação/assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso[...]. Definido como “o que pode e deve ser dito por um sujeito”, esse conceito possibilita o fato de que sujeitos falantes, tomados em uma conjuntura histórica determinada, possam concordar ou se afrontar sobre o sentido a dar às palavras.

A posição assumida pelo personagem só foi possível devido ao sujeito ter sido interpelado pelos discursos feministas que estão circulando socialmente. Mas, no momento em que ele decide assumir esta posição ideológica ele também se apega ao estereótipo de que mulher que possui liberdade sexual deve ser dominada pelo homem. Tomemos como exemplo a prática criminosa

do estupro corretivo, realizado por homens que acreditam que mulheres lésbicas devem violentadas a fim de serem corrigidas mediante a sua orientação sexual. Os ideais feministas têm, *priori*, a instauração de direitos igualitários para homens e mulheres como poder frequentar diversos ambientes, antes vetados a elas. Como poderemos observar no texto seguinte.

Piada 4: Mulher no barbeiro

Alguns homens estão conversando no interior de uma barbearia, então chega uma mulher. O que causa certa estranheza no ambiente. Ela olha para o barbeiro e diz:

- Licença. Tudo bom, moço? Eu queria só cortar dois dedinhos, só dois dedinhos. Porque luzes ressecam demais o cabelo. Não dá!

O barbeiro responde

- Opa! Desculpa. A senhora sabe que aqui é uma barbearia, não é um salão de beleza, não é?

A mulher responde ao barbeiro, dizendo:

- Sim, eu sei, uma barbearia, por isso que eu vim pra cá. Tem jogo, tem bar. Amor, salão de beleza só tem fofoca, pelo amor de Deus. Inclusive eu posso tomar uma cerveja? Ele, prontamente responde-a:

- Claro!

Ela feliz exclama:

- Eba! Que joia! Tudo bem, gente? Algum problema?

A mulher começa observar três homens conversando enquanto jogam sinuca. Então o primeiro fala:

- Como eu tava falando, tu viu que o Marquinho tá pegando a Bruna?

O segundo homem pergunta para os outros dois:

- A Bruna? Perdão, mas ela não pegava o Mariola?

O terceiro homem responde:

- O Mariola já deve estar sabendo, eu fui ver, não se seguem mais.

Fonte: GSHOW: *Zorra*.

A piada 4 “Mulher no barbeiro” trouxe como cenário para realização do humor uma barbearia, um ambiente com foco para o público masculino que oferece além de corte de cabelo e barba, oferece o serviço de bar. A construção do humor ocorre no momento em que uma mulher chega a um ambiente popularmente masculino, para conseguir a realização dos serviços por ela desejados, serviços esses que são prestados em salões de beleza.

A situação narrada na piada que retrata uma mulher entrando em uma barbearia só pode ser possível por causa da desconstrução dos papéis sociais atribuídos a mulher assim como dos direitos que só eram permitidos aos homens como, por exemplo, frequentar os mesmos ambientes. Por muito tempo, alguns ambientes eram considerados estritamente masculinos, sendo proibida e vedada as mulheres frequentarem o mesmo ambiente que eles, como neste caso a barbearia. Como no enunciado realizado pelo barbeiro ao ouvir o pedido feito pela mulher em seu estabelecimento comercial *Opa! Desculpa. A senhora sabe que aqui é uma barbearia, não é um salão de beleza, não é?*. O barbeiro a questionou não só a respeito do pedido feito com relação ao cabelo, mas, em seu enunciado, é perceptível a presença de outras vozes masculinas que estão incomodados com a presença da mulher naquele estabelecimento.

Ao realizar tal enunciação o barbeiro é interpelado em sujeito pelo discurso machista de separação de ambientes femininos e masculinos. Fernandes & Sá (2021, p. 21) afirma que “A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de

sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico”.

É possível observar essas outras vozes constituídas no discurso no enunciado *Inclusive eu posso tomar uma cerveja?* Nele estão presentes as vozes das mulheres que lutaram para ter a liberdade de realizar ações enquadradas como masculino. O enunciado foi formulado com base nas condições de produção que levam em conta o momento sócio-histórico conquistado pela mulher. Conforme Fernandes & Sá (2021, p. 21) “As transformações sofridas nas condições sociais manifestam-se nas produções discursivas, sempre marcadas pelo entrecruzamento de discursos e acontecimentos anteriores”. Esse contexto sócio-histórico possibilita que a FD empregada pelo sujeito possa ser realizado considerado o momento sócio-histórico no qual o personagem estar inserido, o que para Brandão (2012, p. 48), “são as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”.

No enunciado produzido pela mulher traz a seguinte informação *Sim, eu sei uma barbearia, por isso que eu vim pra cá. Tem jogo, tem bar. Amor salão de beleza só tem fofoca, pelo amor de Deus.*, o enunciado retoma o estereótipo de que a mulher é fofoqueira e como um salão de beleza é um ambiente geralmente frequentado por mulheres o que produzirá o sentido de que neste tipo de estabelecimento onde mais se realiza essa prática. Mas, a personagem ao ouvir os demais homens falando descobre que a fofoca também ocorre em ambientes masculinos.

Mesmo com os novos padrões humorísticos voltados para crítica social alguns programas de humor têm dado continuidade à proposta humorística que apresentavam desde a sua estreia na televisão, por exemplo, o programa “A Praça é Nossa”. O humorístico é exibido atualmente pelo canal aberto SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), que desde 1987 tem procurando apresentar sempre uma atualização dos personagens. O programa realizou várias trocas de personagens, porém estilo do humor politicamente incorreto vem permanecendo sempre o mesmo, cheio de estereótipos.

Historicamente, os papéis atribuídos aos homens são o de ser provedor da casa e o chefe da família e às mulheres o de ser a dona de casa. Mas, após as manifestações realizadas pelo movimento feminista, as mulheres conseguiram então romper com este ideal e demonstrar que as coisas não são tão fixas como é imposto. O discurso realizado pelo personagem apresenta em seu interior as vozes dos homens que se contrapõe aos ideais feministas. A piada é produzida no interior de uma da FD em que circulam discursos machistas e feministas, com o objetivo produzir um sentido de não aceitação das mudanças de papéis sociais assumidos por homens e mulheres.

Conclusão

Como afirma Silva (2016), os estereótipos são formas de pressupostos linguísticos-discursivos socialmente padronizados e que se constituem culturalmente. Em geral, se materializam nas diferentes formas da expressão humorística. Assim, ideologias

foram estabelecidas com relação ao funcionamento da sociedade, uma das mais antigas foi o machismo. Essa ideologia foi reproduzida através dos mais diversos discursos, a exemplo do humor, que se perpetuaram ao longo dos séculos. Mas, com advento das transformações sociais que vêm se estabelecendo ao longo da história da humanidade, provocou-se, então, uma transformação ideológica que tem sido refletida na construção e desconstrução dos sujeitos, pois os mesmos tornam-se (re)produtores dos discursos que circulam socialmente.

Mesmo que o discurso do humor utilizado pelos programas televisivos tenha se consagrado por serem constituído por preconceitos e estereótipos, os quais são reproduzidos, um novo discurso humorístico voltado para crítica tem emergido. Percebemos ao realizarmos as análises das piadas exibidas pelo programa “Zorra”, no qual é apresentada uma proposta de problematizar, fazer refletir e realizar uma desconstrução dos estereótipos que serviram como base histórica para construção de uma identidade feminina. Os discursos presentes nas piadas são produzidos com base em uma FD machista com a finalidade de construir sentidos e FD feministas.

O sujeito discursivo está sempre em construção, pois o mesmo é interpelado por diversos discursos e diversas vozes sociais que estão em conflitos, assim como também a identidade é construída socialmente. Conforme Fernandes & Sá (2021, p. 31) “A identidade, assim como o sujeito, não é fixa, está sempre em produção, encontra-se em um processo interrompido de construção e é caracterizada por mutações”.

As piadas veiculadas no programa “Zorra” são fundamentadas em situações cotidianas, o conteúdo tematiza a mulher com a proposta de se produzir uma quebra dos sentidos relacionados aquilo que é imposto socialmente como o papel da mulher ou algum estereótipo direcionado a este sujeito. Verificou-se que os textos em análise tinham como base a memória discursiva relacionada aos papéis sociais atribuídos à mulher de ser dona de casa e esposa obediente, assim como os estereótipos de que a ex-mulher é barraqueira, relacionada ao assédio sexual que elas sofrem ser ter direito a se imporem contra este tipo de ação, e a liberdade sexual feminina ou de frequentar ambientes que durante muito tempo eram tipicamente masculinos.

A partir do que foi comentado a respeito da base teórica utilizada neste artigo e as análises nele presentes, podemos afirmar que as piadas veiculadas no programa humorístico “Zorra” cujo objeto discursivo é a mulher contribuem para desconstruir os estereótipos sobre estes sujeitos que haviam sido construídas com base em discursos machistas, comumente reproduzidos por este gênero de entretenimento televisivo. Mas, também percebemos que ao desfazer um estereótipo ele acaba gerando ou confirmando outros como no caso das piadas “Famosinha do Motel” e “Mulher no barbeiro”, em que acabam reforçando o estereótipo sobre a mulher fofoqueira e que a mulher livre deve ser dominada.

As piadas utilizaram dos discursos machistas que são reproduzidos socialmente, com a finalidade de desconstruir tais ideais. Compreendemos que a partir dos discursos que são vinculados

nas mídias a mulher é levada a um estado de contínua construção e desconstrução de sua identidade.

Referências

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3ed. CampinasSP: Editora da Unicamp, 2012.

BEZERRA, Carla Tamires Pereira; DOMINGOS, José. *Memória discursiva e interdiscursividade: um diálogo entre gerações na (des) construção da Amélia*. Discursividades. Revista do Depto de Letras e Artes da UEPB. Campina Grande-PB, n 1. p. 23-42, out. 2017.

Fernandes, C.A. & Sá Israel. *Análise do Discurso - reflexões introdutórias*. São Paulo: Pontes editores, 2021.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2017.

FREITAS, Gabriela Cocolo. *Entendendo a piada: uma análise linguística*. Araraquara, SP, 2011.

GROSSI, M. P. *Identidade de Gênero e Sexualidade*. Estudos de Gênero - Cadernos de Area 9, Goiânia, v. 9, p. 29-46, 2000.

GRUDA, Mateus Pranzetti Paul. *Uma Análise do Discurso do Humor*. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 5, p. 747-760, 2011.

JOANILHO, André. L.; JOANILHO, Mariângela Peccioli Galli. *Enunciado e discurso em Michel Foucault*. Língua e instrumentos Linguísticos, v.1. p.27-41, 2012.

MÀZIERE, F. *A análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso – Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Introdução a ciência da linguagem: discurso e textualidade*. 2ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2010.

ATTI, A. R. *A noção de sujeito discursivo*. Fragmentum (UFSM), v. 1, p. 18-21, 2012.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. *O corpo da mulher en(cena) no espetáculo da publicidade*. *Discursividades*. Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB. Campina Grande, PB, n 2. p. 97-122, mar. 2017.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. 4 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

ROCHA, Elaine Maria. *A (re)produção do estereótipo nas piadas: sobre os sentidos do humor*. *Discursividades*. Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB. Campina Grande, PB, n 3. p. 48-64, out. 2018.

SCHNEIDERS, C. M.; KLEIN, M. S. *Efeitos do ideológico e do histórico nos discursos em circulação*. In: Caderno de Linguagem e Sociedade 2019. v.20 (1). p. 201-219.

SILVA, PCD. Utilização dos programas de estereótipo da figura do humor na tv brasileira: uma análise linguístico-discursiva sobre os efeitos do senso de humor no gênero humorístico. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.]*, v. 3, n. 1, pág. 55-68, 2016. DOI: 10.17648 / rsd-v3i1.39. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SIMÕES JR, A. C. *Memória e discurso: “O lampião da esquina” e a construção da identidade homossexual*. In: VIII Congresso Nacional

de Lingüística e Filologia, 2004, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, 2004. v. 05.

TRAVAGLIA, L. C. *Uma introdução ao estudo do humor pela linguística*. D.E.L.T.A, v. 6, n. 1, 1990, p. 55-82.

VALE, Alfredina Rosa Oliveira do. *Estereótipos na publicidade mascarados no discurso humorístico: HOPE ensina*. In.: LEANDRO, M.L.S., ARANHA S.D.G& Pereira, T.M.A. (orgs.) Os sentidos (des)velados pela linguagem. João Pessoa: Ideia, 2012, p. 73-93.

VALE, Alfredina Rosa Oliveira do. *“Bichas”: a construção da identidade do sujeito homoerótico no discurso humorístico*. In.: SILVA, Pádua Dias da Silva (org.) Escrit@s sobre gênero e sexualidades. São Paulo: Scortecci, 2015, p. 71-82.

Endereços eletrônicos

A PRAÇA É NOSSA. *Sangue reclama de ter que lavar louça*. 2017. (5m30s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8XS7zQQ8Wiw>>. Acesso em 30 de outubro de 2019.

GSHOW: ZORRA. *Mulher no barbeiro*. 2019. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/programas/zorra/2019/episodio/2019/06/01/videos-do-episodio-dezorra-de-sabado-01-de-junho.ghtml#video-7661780-id>>. Acesso em 30 de outubro de 2019.

GSHOW: ZORRA. *Famosinha do motel*. 2019. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/programas/zorra/2019/episodio/2019/06/29/videos-do-episodio-dezorra-de-sabado-29-de-junho.ghtml#video-7730162-id>>. Acesso em 30 de outubro de 2019.

GSHOW: ZORRA. *Posso passar a mão?* 2018. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/programas/zorra/2018/episodio/2018/07/21/videos-de-zorra-desabado-21-de-julho.ghtml#video-6889319-id>>. Acesso em 27 de outubro de 2019.

GSHOW: ZORRA. *Princesas empoderadas*. 2018. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/programas/zorra/2017/episodio/2018/01/13/videos-de-zorra-desabado-13-de-janeiro.ghtml#video-6420867-id>>. Acesso em 27 de outubro de 2019.

Recebido em 11/11/2019.
Aceito em 26/01/2020.

Licenciado por



Violência contra a mulher: uma proposta para o debate social a partir da redação do ENEM

Gislaine Oliveira Rodrigues

André Luiz Souza-Silva

Resumo: No presente artigo, temos o objetivo de apresentar uma proposta de ensino valorizando não apenas o aspecto linguístico-textual, mas também a perspectiva de cunho social, problematizando a violência contra a mulher visando à redação do Enem. Sabemos dos altos índices de violência contra a mulher e seus tipos, bem como os altos números de feminicídio, logo, nos propomos a trabalhar essas problemáticas em sala de aula pensando no aluno como um agente de transformação social. A pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando de referências bibliográficas com base em um caráter propositivo. Para tanto, desenvolvemos uma sequência pedagógica que visa uma contribuição para os docentes atuantes no Ensino Médio da educação básica. Desse modo, propomos o trabalho conjunto entre escrita e leitura associado ao tema social objetivando não apenas o Enem, mas um paradigma social extremamente atual e importante, uma vez que a escola pode ser espaço de discussão para diversas temáticas em conflito na sociedade, acreditando em uma contribuição positiva na vida do aluno enquanto cidadão, por meio do ensino.

Gislaine Oliveira Rodrigues. Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba.

André Luiz Souza-Silva. Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
<https://orcid.org/0000-0002-3560-9129>

Palavras-chave: Língua(gem). Ensino. Redação do Enem. Violência contra a mulher.

Violence against women:

a proposal for social debate based on the ENEM wording

Abstract: In this article, we aim to present a teaching proposal valuing not only the linguistic-textual aspect, but also the social perspective, problematizing violence against women, aiming at writing the Enem. We are aware of the high rates of violence against women and its types, as well as the high numbers of femicide, therefore, we propose to work on these issues in the classroom, thinking of the student as an agent of social transformation. The research is qualitative in nature, using bibliographical references based on a propositional character. For this purpose, we developed a pedagogical sequence that aims to make a contribution to teachers working in secondary education in basic education. Thus, we propose the joint work between writing and reading associated with the social theme, aiming not only the Enem, but an extremely current and important social paradigm, since the school can be a space for discussion for several themes in conflict in society, believing in a positive contribution to the student's life as a citizen, through teaching. **Keywords:** Language(gem). Teaching. Writing of the Enem. Violence against women.

Introdução

Dariamente, assistimos aos jornais e vemos o quanto a violência contra a mulher persiste, apesar de estarmos em pleno século XXI, algo que torna-se importante ser tratado. O ensino de Língua

Portuguesa nos oferece espaço para trabalhar questões sociais presentes na atualidade, uma vez que a linguagem está presente em tudo e exerce papel social, visto que através dela podemos expressar pensamentos, comunicarmo-nos e interagirmos.

Dito isso, aliaremos leitura e escrita de textos à temática violência contra a mulher, a escolha dessa temática consideramos de extrema importância visto que é um tema atual, logo interligamos ao Enem, pensando no desenvolvimento do aluno em uma proposta pedagógica que possa contribuir com o processo de ensino/aprendizagem. Assim, neste trabalho, propomos uma sequência pedagógica alinhando a redação do Enem com a temática violência contra a mulher para refletir sobre o ensino de linguagem e a necessidade de uma educação que viabilize a construção da cidadania no contexto escolar.

Nosso objetivo é apresentar uma proposta de trabalho com a escrita, especificamente da redação do Enem, trabalhando numa perspectiva de cunho social, levando o discente à reflexão sobre o tema em questão, tendo em vista formar um cidadão que atue como agente de transformação em uma sociedade ainda machista, bem como se atentar para as questões linguísticas do texto. Nesse sentido, temos como objetivos específicos: i) compreender a relevância de um ensino de linguagem que contribua para a cidadania por meio da temática *violência contra a mulher*; ii) refletir sobre o ensino da redação do Enem para além da avaliação; iii) analisar questões textuais relacionadas ao tipo dissertativo-argumentativo e ao gênero redação de Enem.

Sobre a temática, consideramos uma pauta importante de se tratar, visto que os números de agressão à mulher são alarmantes. Segundo o *Portal G1*, só em 2020, o Brasil teve 105 mil denúncias de violência contra a mulher. A violação acontece de diversas formas, podendo ser física, psicológica, verbal, sexual e geralmente acontece no seio familiar, por isso, a notoriedade de explicitar o tema na fase escolar, visto que podemos e devemos trabalhar mediante unidades textuais e discursivas diversas.

Trabalharemos numa perspectiva funcional da língua, destacando as postulações de autores como Antunes (2007, 2009) e Marcuschi (2008); no campo educacional, Louro (1997) – respaldando apontamentos relevantes de documentos oficiais como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual (PCN)* para nos direcionar em relação ao currículo da disciplina de Língua Portuguesa, entre outros/as autores/as.

Na proposta, iremos trabalhar a temática aliada a alguns gêneros textuais e à tipologia dissertativa-argumentativa, para que ao final da proposta o aluno do ensino médio tenha condições de escrever seu texto, configurando sua produção textual para além dos trâmites de avaliação, considerando que estará escrevendo sobre um tema previamente refletido e que tem alta importância social.

O presente trabalho segue um plano organizacional em três seções, após esta introdução. Na seção seguinte, trataremos da problematização do ensino de língua ancorado ao tema social, buscando diálogos significativos. Na segunda seção, trabalharemos a questão de leitura e escrita em uma perspectiva funcional.

E, na terceira seção, daremos início à discussão sobre a proposta pedagógica, com materiais pensados para o público-alvo da 2ª série do ensino médio. Por fim, as considerações finais, seguidas das referências que ancoram nossas reflexões e proposições.

A “violência contra a mulher” e o ambiente escolar: um tema relevante

A educação tem papel muito importante diante da formação do sujeito e a interação que há no ambiente escolar é de extrema importância, pois sabemos que através dela há o contato com novas possibilidades de ver o mundo. Conforme Goulart (2013), “a educação escolar é um processo mediante o qual o aprendiz, seja ele criança, adolescente ou adulto, constrói o conhecimento na interação com outras pessoas.” (p. 199). Logo, a problematização de um tema em sala de aula possibilita a aprendizagem, uma vez que há interação com outras pessoas, despertando a criticidade, o poder de argumentação, a construção do conhecimento. Quando há a discussão de problemas da vida real, a educação se torna mais efetiva e significativa.

Os professores de língua portuguesa têm um papel importante nessa formação, podendo utilizar de diversos temas para trabalhar manifestações da linguagem, sejam linguísticas ou literárias, tendo então liberdade para explorar diversos assuntos. Como aponta os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 2006b), a disciplina de língua portuguesa deve formar o aluno para além da sala de aula, deve-se formar um sujeito

crítico com entendimento de múltiplas expressões linguísticas sendo um leitor efetivo, preparando o alunado para as diversas situações seja na escola, na família e/ou em sociedade, formando um cidadão multiletrado.

Nesse sentido, a temática “violência contra a mulher” se faz importante em sala de aula, pensando no discente diretamente como agente de mudança em nossa sociedade que atualmente é bastante machista, desvaloriza a mulher e ignora os índices de agressões, também considerando que os mesmos levarão ensinamentos, possibilitando a discussão no contexto familiar e entre amigos.

Consideramos a violência contra a mulher como um problema social, latente em nossa sociedade, assim dizem os números estaduais, na Paraíba, Estado em que residimos; e também os números nacionais, portanto tais dados partem da nossa realidade. Assim, segundo dados do *Portal G1*¹, o Brasil registrou 105.821 denúncias de violência contra a mulher no ano de 2020, na Paraíba, em média, 10 mulheres são agredidas diariamente. Com esses dados alarmantes, consideramos também os casos que não são denunciados e ficam no anonimato. Então, a discussão é necessária para que o discente não venha a tratar esse tema com normalidade, compondo a sociedade de modo mais atuante e ativo no que se refere aos direitos das mulheres. Afinal, após a conclusão dos estudos na Educação Básica, os discentes continuam exercendo funções em sua vida que vai além do contexto escola, como cidadão.

1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/07/brasil-teve-105-mil-denuncias-de-violencia-contramulher-em-2020-pandemia-e-fator-diz-damasceno.ghtml>>. Acesso em 15/09/2021.

Dessa forma, percebemos a relevância do ensino além da gramática, além das questões da norma padrão, além dos simulados, pois como cita Antunes (2007): “a vida, em toda sua abrangência social e política, pulsando em cada sujeito, é que é o alvo da escola”. Então, se o alvo da escola podem ser as questões sociais e políticas que circulam no nosso dia a dia, temos a autonomia de trabalhar esses aspectos extralinguísticos e utilizá-los de forma estratégica, trazendo a temática com o texto, com a gramática, com a literatura, tornando cada vez mais estreitos os laços das questões políticas, sociais e relativas à língua(gem), possibilitando um ensino plurissignificativo.

A nossa proposta de trabalhar o tema violência contra a mulher se faz necessária, visto que percebemos atitudes machistas em sala de aula e fora dela, diariamente são registrados inúmeros casos de agressões contra a mulher, sejam elas físicas, verbais ou psíquicas, por isso, relevante trabalhar questões da agenda feminista e cumprir o dever social de educar os alunos para uma sociedade integra, justa e igualitária. Segundo Schmidt (2015, p. 293):

[...] mais do que necessidade, em última instância, o momento presente aponta para a urgência do feminismo, se considerarmos as profundas desigualdades com que não cessamos de nos deparar e a constante necessidade que temos de criar estratégias de enfrentamento.

Nesse intento, a escola é uma agência social que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sadia, bem como propiciar um outro olhar para o que se refere à mulher e

às pautas feministas, vendo a mulher não mais como aquela pessoa subordinada e sem voz, como era imposto, mas ativa e com autoridade, ocupando o espaço que ela desejar, como cita Louro (1997, p. 113):

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes.

Posto isso, a pedagogia feminista utilizada como uma ferramenta para trabalhar questões relativas ao feminismo, aos estudos dos gêneros e com a interação de todos, não há apenas uma pessoa que detém a voz do conhecimento, mas todos participam de forma igual para que haja interação, tornando a aprendizagem mais efetiva. Como docente, temos o compromisso de transformar o meio em que atuamos, com práticas igualitárias, em que o discente tem a voz ativa para juntos construirmos um espaço democrático.

Há uma diversidade de estudos a serem explorados e que podem contribuir significativamente junto ao currículo sistemático. Na literatura, temos grandes autoras e temas relacionados ao feminismo, o que nos proporciona um leque maior no que se refere a conteúdo e propostas, em uma configuração efetiva do en-

sino, de forma que há uma ligação entre uma temática de grande valor social e o estudo da própria língua(gem). Inclusive, indicamos a proposta de letramento literário idealizada por Oliveira (2020), com a finalidade de os alunos refletirem sobre o processo de escrita feminina, bem como suas dificuldades, conquistas e resistências, partindo da leitura de crônicas de Conceição Evaristo e Clarice Lispector.

Nesse contexto, as mulheres usaram da escrita para expressar todo o movimento que entrou em grande expansão em 1968, na França, Alemanha, Rússia, Estados Unidos. Nos estudos relatam toda sua submissão e seu papel subalterno, imposto por toda uma sociedade, e não só isso, mas também sobre a vida feminina. Assim, tratar de pautas da agenda feminista tem significado positivo, pensando no estudante como agente de transformação em sua comunidade, em seu meio, defendendo que a mulher ocupe o espaço que ela tenha vontade, com liberdade, autonomia e integridade.

A inserção do tema transversal *orientação sexual*² no contexto escolar

A área de língua é de fundamental importância na trajetória da educação básica, nela trabalhamos produção textual, análise linguística, leitura, oralidade etc., competências e habilidades que são essenciais para o estudante em sua trajetória de letramento.

2. Este é um dos temas transversais contemplados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, suas proposições contemplam as discussões em torno de orientação sexual e identidade de gênero. Neste artigo, consideramos pertinente apontar a o que o documento em questão aponta sobre papéis sociais de gênero.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa deve buscar capacitar o/a discente para que possa concluir a educação básica apto para escrever e ler de modo proficiente. Ao tratarmos especificamente do Ensino Médio, nas OCEM, determina-se o seguinte:

[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006a, p. 18).

Nesse momento, vamos voltar nosso trabalho ao ensino da língua, trabalhando a noção de texto de forma panorâmica, considerando que se manifesta por meio de diferentes linguagens, pois como afirma Antunes (2007, p. 55): “[...] a linguagem tem como objeto de significação as coisas que compõem a realidade, seja ela a realidade experimentada externamente, seja a outra sentida internamente, desejada, projetada, simulada”. Dessa forma, o texto será exposto em sala de aula com o objetivo de trabalharmos diferentes questões, indo além das manifestações estritamente linguísticas.

Na questão da diversidade presente na escola e fora dela, bem com a pauta feminista, é de suma importância trazer esse tema em virtude de que são alunos do Ensino Médio prestes a sair da escola e enfrentar a faculdade, o mercado de trabalho, nesse momento, poderão lidar diretamente com mulheres líderes, mulhe-

res que podem ocupar cargos elevados, mulheres universitárias, e então vem a importância de entender a igualdade galgada pela agenda feminista, mesmo que esta, muitas vezes, seja ignorada por diferentes setores da sociedade.

Sobre a questão de identidades de gênero e igualdade, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual* orientam que desde o ensino fundamental deve haver um trabalho de conscientização a respeito da identidade de gênero nesse aspecto:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 44).

Desde o Ensino Fundamental, é importante deixar de lado os rótulos no que concerne aos gêneros, o papel do homem e mulher são construídos socialmente e não algo inato, em que a mulher que cuida da casa e o homem é o que ocupa grandes cargos, esses papéis são atribuídos social e culturalmente, nos oportunizando pensar sobre a territorialidade que envolve o corpo das mulheres, bem como seus conflitos e relações de poder, conforme Souza (2018).

No Ensino Médio, a BNCC dá um direcionamento de escolha livre de temas para o ensino, contendo os diversos de tipos de campos a serem expostos, como o pessoal, político etc. Se, no Ensino Fundamental, os alunos estão em processo de formação de conceitos e maturidade, no Ensino Médio, já podemos observar maior maturidade, por isso as demandas de tema propostos se tornam mais livres. Como aponta a BNCC, no Ensino Médio:

[...] ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência (BRASIL, 2017, p. 494).

A BNCC aponta uma certa autonomia para o docente, podendo dessa forma escolher uma temática para trabalhar as questões relativas ao componente, bem como aponta direcionamentos para estratégias de ensino, como a produção de textos seguindo temáticas baseadas nas experiências humanas, nas artes, propõe também a utilização de diversos gêneros, como mídias, vídeos, que fujam dos tradicionais.

Na pesquisa de Cavalcante (2014) - *Por uma escola plural: a diversidade de gênero e sexual na perspectiva multicultural* – o autor cita o multiculturalismo presente na escola, há uma grande diversidade em sala, logo é interessante para o professor trabalhar com essas diferenças existentes, respeitando os valores, religião e cultura de cada um, mas trazendo para sala

essas questões, principalmente no que concerne à compreensão de gênero – sendo distinto de sexo – visto que todos precisam ser aceitos e respeitados em sua subjetividade, como diz Cavalcante, seja o discente gay, hétero, branco, negro, rico, pobre, é um dever da escola possibilitar a inclusão e promoção da pluralidade.

Seguindo no Ensino Médio, os alunos já estão com preocupações secundárias à escola, de que forma irão seguir após os estudos? Por essa razão, o professor atua como um agente social, transformando o ensino em algo que rompe com os muros da escola e busca forjar um cidadão que cumpre os seus deveres e sabe dos seus direitos, visando uma sociedade mais justa e íntegra.

A leitura e a escrita numa perspectiva social

Podemos considerar a área de linguagens e códigos de forma bastante atuante no dia a dia, pois lemos e estudando através de textos de diferentes linguagens e independente da área que o discente irá seguir, é preciso dominar aspectos concernentes à língua, pois auxilia no domínio da produção textual, normas gramaticais, oralidade, leitura, bases necessárias para o discente viver em sociedade de modo significativo. Dessa forma, o professor de língua portuguesa deve capacitar o discente para que ele possa concluir essa etapa da Educação Básica apto para escrever e ler, de modo proficiente em meio às atividades que envolvam tais competências. Sobre essas questões no Ensino Médio, as OCEM determinam o seguinte:

[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006a, p. 18).

Dessa forma, é interessante um trabalho conjunto entre fala e escuta, leitura e produção textual para melhor rendimento do discente. O professor de língua pode utilizar múltiplos materiais para trabalhar essas competências. Podemos considerar a leitura alternada entre alunos, seminário, escrita e reescrita para a prática em sala, pois a partir de estratégias como essas podemos observar o desenvolvimento do aluno. Sobre o domínio da leitura e escrita, Libâneo afirma:

[...] tarefa que percorre todas as series escolares, é a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognitivas, ganhem maior compreensão da realidade social (LIBÂNEO, 2013, p. 43).

Pensando numa perspectiva social, incitaremos em nossa proposta o estudo da temática, com interesse não apenas na escrita sem precedentes, mas com um assunto que é relevante num contexto sociopolítico. Para tanto, há a possibilidade de o professor intervir na prática de ensino por meio de textos, e a partir deles trabalhar as diversas questões gramaticais, não se fechar nesse

parâmetro apenas de gramática tradicional e normativa, mas possibilitar o ensino de gêneros textuais, por exemplo, ao ensino de orações subordinadas e configurar em toda sequência uma temática que seja do interesse da turma de acordo com as suas particularidades, identificando o papel de tais orações para a progressão temática e outras textualidades.

O texto dissertativo-argumentativo para além do ENEM

Vivemos em um mundo repleto de textos, do mais variados tipos e gêneros, cumprindo as mais diversas funções comunicativas. A tipologia dissertativa-argumentativa é usada em diversos contextos e funções. No gênero reportagem, podemos ver o autor se pronunciar a respeito dos fatos, quando há o posicionamento, podemos perceber o seu tipo textual. Os tipos textuais são poucos, mas os gêneros infinitos, conforme Marcuschi (2010, p. 23, grifos do autor) explica bem a definição de gênero e tipo textual, definindo-os da seguinte forma:

a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa diária e que apresentam *características*

sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gênero textual seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete [...]

Ao vermos essas definições, podemos compreender o quão inúmeros são os gêneros textuais e como as tipologias são finitas. Em um texto, podemos perceber qual a tipologia através dos seus aspectos linguísticos, sintáticos, lexicais, já os gêneros pela sua função, meio de circulação, estrutura, estilo e temática. Optamos trabalhar com a tipologia dissertativa-argumentativa em vista de que, no Ensino Médio, esta tipologia proporciona uma série de aspectos positivos, como o *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM), o qual solicita uma escrita dessa tipologia textual, de forma que também possamos explorar diferentes aspectos linguísticos e extralinguísticos, focando não apenas na escrita, mas no processo de leitura e interação com gêneros voltados para a temática da violência contra a mulher, por exemplo.

A cada ano, o Enem tem uma temática social diferente para ser tratada na redação. Em 2015 o tema proposto foi *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*. No entanto, como percebemos 6 anos após, o tema continua sendo de extrema, uma vez que o Brasil ocupa atualmente o 5º lugar mundial de feminicídio³.

3. Disponível em <<http://www.tjrj.jus.br/web/guest/observatorio-judicial-violencia-mulher/o-que-e-a-violencia-domestica-e-o-feminicidio>>. Acesso em 19/09/2021.

Para a argumentação, é necessário ter conhecimento prévio a respeito daquilo que irá escrever, não só da estrutura textual, mas do objeto em pauta, dessa forma, é interessante que o discente, na posição de escritor, busque informações a respeito da temática e também textos com características iguais às da tipologia e gênero que irá escrever. Antunes (2009) defende essa mesma posição ao dizer que devemos encher nossa cabeça de ideias, ampliar o nosso repertório de informações para que a nossa percepção amplie, dessa forma a escrita fluirá.

Sobre o gênero de Redação do Enem, temos características bem específicas. A principal característica diz respeito as competências exigidas e a partir delas vem o critério de correção do exame: dominar a escrita formal, não fugir do tema proposto, interpretar e relacionar fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, conhecer mecanismos linguísticos que operem na progressão e argumentação textual e respeitar os direitos humanos, competências com peso de 200 pontos cada.

Na pesquisa de Silva (2018) – *Ensino do gênero redação/dissertação escolar: por uma escrita autoral e funcional* – há uma proposta de intervenção de caráter online da redação escolar, usando o *Facebook* para que os alunos ao final pudessem publicar seu texto, afinal, eles usam diariamente as mídias sociais para outros fins, utilizar dessas ferramentas para o ensino faz com que a escrita seja com mais entusiasmo visto que seu texto será lido por outras pessoas, por esse motivo, o cuidado com a escrita. A pesquisa foi executada em uma escola pública no Estado da Paraíba no município de Arara, o pesquisador traz questiona-

mentos acerca da escrita de textos feitos de forma tradicional e mecanicamente na escola, tendo em vista que eles não chegam a circular socialmente.

A proposta foi elaborada pensando na escrita e reescrita até que o texto fosse publicado, gerando um incentivo maior, visto que o texto seria lido por outras pessoas, a relação entre aluno/a e professor/a também foi dada de forma mais positiva e menos hierárquica, tendo em vista que o aluno teve maior protagonismo em sala.

Foi constatado, ao final do estudo de Silva (2018), uma maior preocupação do aluno em escrever seu texto da melhor forma, fazendo mais pesquisas em sites que ajudam na escrita, dicionários, logo uma interação bem maior em relação às práticas tradicionais, fazendo o texto cumprir sua função social, algo que vai além das notas, das cadernetas e dos muros escolares.

Da caracterização metodológica à proposta pedagógica

O professor pesquisador está sempre atento em sala de aula às necessidades e aquilo que pode transformar o ensino/aprendizagem em algo mais efetivo. Dialogando com Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador constrói e aperfeiçoa teorias sobre a organização social e cognitiva em sala, com intuito de promover um ensino cada vez mais eficaz. Sobre o professor pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) cita que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática [...] Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Como visto, o professor pesquisador está sempre buscando inovações e estudando a respeito de possíveis problemas em sala de aula. Dessa forma, o presente trabalho tem o intuito de trazer caminhos para o docente no que diz respeito à leitura e escrita numa visão mais ampla do termo, temos o objetivo de provocar no discente a criticidade em sua escrita, vendo-o como um cidadão, o qual irá analisar em sala a temática a ser utilizada na produção textual. Para tanto, nossas proposições e reflexões se fazem no escopo da pesquisa qualitativa, pois entendemos o seguinte: “[...] um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 60). Para tal, nossa pesquisa foi produzida a partir de recortes bibliográficos (GIL, 2008), pensando em uma proposta para alunos em processo de formação do Ensino Médio.

Nossa proposta pedagógica conta com cinco etapas, o docente estará livre para determinar a quantidade de aulas de uma cada uma delas, adequando-a melhor a turma que irá ser ministrada, bem como convidar para alguma aula especialistas de diferentes áreas, por exemplo, uma psicóloga para tratar a respeito da violência psicológica que a mulher sofre e que inclusive é crime, podendo convidar advogadas ou delegadas para palestras. Dessa forma, o professor sede espaço para outros agentes sociais colaborativos.

Os momentos terão o estudo da temática violência contra a mulher, através de vídeos, leitura de notícia e reportagem também sobre a temática, estudo do tipo textual que será produzido e logo em seguida a escrita inicial do aluno. Após a correção feita pelo docente, ocorrerá a reescrita e publicação do texto para que outros alunos também possam ter acesso aos textos, visando assim a funcionalidade do texto, visto que será lido por outras pessoas.

Etapa I – Contextualização

Iniciaremos nossa proposta com um vídeo intitulado como *Feminismo e igualdade de gênero no Brasil (2019)*, do canal GNT disponível no YouTube. No vídeo, há uma apresentação sobre o feminismo, sua importância e os diversos nichos existentes, por exemplo, o feminismo negro, indígena. Utilizaremos esse material como uma forma de informação inicial acerca da temática, visto que o feminismo está estritamente ligado à luta contra a violência à mulher.

Momento 1

Do vídeo, discutiremos com os alunos alguns pontos, entre eles, os dados nacionais e bastante alarmantes, sendo o Brasil o 5º país do ranking mundial de feminicídio, nada mais sugestivo para começar uma discussão acerca desse tema, afinal o nosso país é o 5º mais populoso mundialmente, no qual mais da metade da população é formada por mulheres. Logo, vem a importância

de trazer os homens para as discussões sobre gênero, pois são os agressores, dessa forma, deve haver conscientização, reflexão e transformação do comportamento, não porquê temos os alunos como agressores, mas por serem agentes de transformação numa sociedade majoritariamente machista.

Como bem sabemos, não conseguimos escrever sobre dados que não dominamos, dessa forma, o conteúdo que antecede a escrita funciona como um aporte teórico para que o discente produza o seu texto embasado em estatísticas reais.

Momento 2

O primeiro momento da nossa sequência de atividades é o estudo do feminismo por meio do vídeo “feminismo e igualdade de gênero no brasil” reproduzido em sala de aula.

Figura 01 – Imagem do documentário sugerido



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=otBS-EMOc9o&t=10s>>. Acesso em 14/09/2021

Ao termino, o professor poderá perguntar aos discentes o que mais chamou a atenção deles e se tinham conhecimento sobre o feminismo, bem como poderá debater acerca da importância desse movimento nos dias atuais.

No vídeo sugerido, temos dados, entrevistas, possibilitando ao professor um debate acerca sobre o que for visto. Como vemos na imagem anterior, as mulheres representam mais da metade da população brasileira, mas ainda assim sofrem com a desigualdade, pois os dados comprovam isso, como diz o vídeo, que apenas 15% das cadeiras no congresso são ocupadas por mulheres, um número bastante irrisório se compararmos com a quantidade de homens que ocupam os outros 85%. Outro dado relevante é o fato de a mulher ganhar 23% a menos que os homens. Logo de início entramos numa discussão: a igualdade realmente existe? Assim, abrimos espaço para os alunos se posicionarem em sala ao que se refere aos dados.

Em seguida, mais um dado alarmante a ser debatido, o Brasil é o 5º país no ranking que mais tem mulheres mortas. Podemos indagar aos alunos se as leis que protegem a mulher funcionam, como a Lei Maria da Penha, criada exclusivamente para protegê-las de agressões domésticas, podemos questionar também quais políticas públicas poderiam ser adotadas, quais posturas devem ser mudadas e como o feminismo pode mudar o procedimento de uma sociedade que tem profundas marcas de desigualdade quando se refere ao espaço da mulher. Como será livre a fala dos alunos para o debate, o professor poderá intermediar todo o diálogo a respeito.

Para tanto, sugerimos o estudo feito por Santos (2017) - *Manda nudes: o PL 5555/2013 e a exposição sexual de mulheres na internet* – em que nos mostra a fragilidade do PL 5555/2013 que visa a proteção da mulher no que tange ao uso de imagens íntimas expostas na internet sem o consentimento da vítima, conhecida como pornografia de vingança ou pornografia não consentida, sejam fotos ou vídeos, e as consequências que podem acarretar posteriormente, como depressão, perda de emprego e até mesmo o suicídio.

Foi notado que há fragilidades no julgamento desses casos, de forma que deve haver a reparação da vítima e a punição efetiva do agressor, o que não acontece de forma efetiva. Logo, se faz necessária a aplicação da pornografia de vingança ou não consentida no rol de condutas tidas como violência contra a mulher ou familiar para melhor proteção e efetividade no julgamento. Desse modo, o estudo propõe um diálogo entre as popularmente conhecidas leis Maria da Penha e Carolina Dieckmann, sendo um estudo relevante para a reflexão em sala de aula, oportunizando discussões sobre o contexto sociohistórico de tais leis, sobre a exposição de mulheres em redes digitais, onde a agressão à mulher migra para a cibercultura.

Posto isso, sugerimos que o docente entre num recorte mais específico para a produção dos alunos, destacando esse assunto que a cada dia se torna mais recorrente com a ascensão das redes sociais, podendo propor o seguinte tema: *A violência contra a mulher nas dimensões das redes sociais*.

Etapa 2 - Práticas de leitura

A leitura se constitui como uma prática democrática em nossa sociedade, através de leitura podemos adquirir conhecimentos em diversas áreas e temas. Atribuir apenas ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de transformar o aluno em leitor não é algo que deve ser colocado em prática, professores das mais diversas disciplinas devem incentivar a leitura como algo importante no processo de formação do sujeito.

Como cita Antunes (2009, p. 192), “[...] entre escrita, leitura e escola se estabelece uma vinculação de interdependência tão forte que qualquer umas das três, necessariamente, leva às outras.”. Dessa forma, percebemos a ligação estreita entre esses três pontos, escola, leitura e escrita, considerando que um necessita do outro e os docentes, seja ele da área de língua portuguesa ou não, deve incentivar tais práticas.

Em nossa proposta, tomamos como necessário o trabalho com a leitura, uma vez que para escrita de algo é necessário o estudo prévio sobre tema, tipo e gênero textual. Nesse momento, analisaremos com a turma uma redação do Enem de nota máxima que cumpriu com os cinco critérios de avaliação e outra que teve nota alta, no entanto descumpriu alguns critérios. Dessa forma, vamos observar a importância de se analisar alguns textos que tem as mesmas características do que vai ser pedido na escrita da próxima etapa.

Momento 1

Iniciaremos com leitura em sala de uma reportagem e vamos relacionarmos através do conteúdo exposto ao vídeo fazendo um contraponto entre os dois, tendo em comum a temática presente nos dois, dessa forma, o docente poderá fazer uma ponte entre os conteúdos. O uso desses dois gêneros jornalísticos tem em comum a menção à realidade, o que diz muito sobre o cotidiano não só do aluno, mas da sociedade em geral, trazendo algo que faz parte da vida real, como também os gêneros conversam entre si, sendo um com áudio e imagens e outro com textos, trazendo a mesma temática.

Na reportagem escolhida, disponível na página *Jornal da USP* (2020), enfatizaremos alguns pontos importantes da reportagem que valem ser debatidos após a leitura completa que poderá ser feita de forma intercalada pelos discentes:

Figura 02 – *Printscreen* de manchete de reportagem em site



The image shows a screenshot of a news article from the website 'JORNAL DA USP'. The navigation bar at the top includes 'HOME', 'CIÊNCIAS', 'CULTURA', 'ATUALIDADES', 'UNIVERSIDADE', and 'INSTITUCIONAL'. The breadcrumb trail reads 'Home > Atualidades > Violência contra a mulher vai muito além da agressão física'. The main headline is 'Violência contra a mulher vai muito além da agressão física'. Below the headline is a sub-headline: 'A longo prazo, vítimas podem desenvolver traumas psicológicos, depressão e transtorno de ansiedade; a recomendação, diz Renata Abduch, é procurar a unidade de emergência mais próxima para receber cuidados necessários'.

Fonte: Disponível em <<https://jornal.usp.br/atualidades/violencia-contra-a-mulher-vai-muito-alem-da-agressao-fisica/>>. Acesso em 14/09/2021

A partir da reportagem, comentaremos que nela constam, como por exemplo, em 2018, 263 mil mulheres foram agredidas e denunciaram através a Lei Maria da Penha, lei que é responsável por proteger a mulher de agressões sofridas no âmbito familiar. Além do número espantoso, destacaram as formas de violências contra a mulher, que não se restringe apenas à agressão física e as sequelas vão muito além do que se imagina, como cita a médica Renata Abduch no texto, a vítima ainda sofre com stress pós traumática, problemas de auto estima e ainda pode recorrer ao uso de álcool e drogas. Logo, vemos o impacto que a agressão tem sobre a vida da mulher.

Após a leitura, perguntaremos aos alunos se conhecem alguma mulher que já foi agredida, se a agressão foi física, sexual, psicológica, verbal e se a agressão chegou a ser denunciada, logo, discutiremos sobre o que foi lido e relatado, transformando a aula em um espaço de reflexão sobre o alto número de violência e como podemos ser agentes de transformação.

Momento 2

Para o segundo momento, selecionamos duas redações, com temáticas diferentes, que obtiveram nota máxima no Enem, para serem analisadas as cinco competências exigidas no exame. As redações usadas são de temáticas diferentes para que observemos o uso dessas competências em textos de temas diferentes, principalmente, para auxiliar o discente nessa prática de análise

textual. A leitura será feita de forma coletiva em sala, podendo sugerir que seja lido por vários alunos em sala.

A primeira redação foi do ano de 2014 – *Publicidade infantil em questão no Brasil*⁴ – e a segunda do ano de 2015 – *A persistência de violência contra a mulher na sociedade brasileira*⁵. Utilizaremos trechos dessas redações para melhor compressão das competências. É importante que as redações sejam lidas integralmente em sala para melhor compreensão do sentido amplo do texto, em seguida sejam expostas as cinco competências do Enem, tendo o texto como objeto de reflexão.

A primeira competência é o uso formal da norma culta da língua portuguesa. Dessa forma, o aluno deve evitar o uso de aspectos da língua tidos como informais. Nesse critério, é importante obedecer à pontuação, concordância nominal e verbal, etc. Observamos nas duas redações o uso da linguagem formal, selecionamos um parágrafo da redação “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (REDAÇÃO 01) para análise, no seguinte trecho:

A violência de gênero, conforme permanece a ser reproduzida, torna-se enraizada e frequente. **Concomitantemente, a voz** das mulheres **é** silenciada e **suas** manifestações **são** reprimidas, o que favorece o mantimento das atitudes misóginas (REDAÇÃO 01).

4. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/exemplos-de-redacoes-nota-1000-do-enem-para-voce-se-inspirar>>. Acesso em 18/08/2021.

5. Disponível em <<https://redacaonline.com.br/temas-de-redacao/tema-livre/194636>>. Acesso em 18/08/2021.

Percebemos, a partir dos itens em negrito, o uso da língua formal culta, obedecendo pontuação, concordância nominal e verbal, uso de conectivos, e itens lexicais mais monitorados, deixando assim um texto gramaticalmente adequado aos padrões solicitados.

Na segunda competência, é necessário entender a proposta da redação para não fugir da temática, se em sala de aula iremos solicitar o tema “violência contra a mulher”, faz-se necessário apenas o uso dessa temática no texto, podendo trazer outras pautas desde que estejam ligadas ao tema principal, como percebido nas redações levadas para sala, o qual tratam apenas da mesma temática em todo corpo do texto.

Podemos mencionar uma notícia, disponível no site da *Uol*, de uma redação do ano 2012⁶, na qual o aluno escreve dois parágrafos sobre o tema proposto, inicia uma receita de macarrão instantâneo, e em seguida volta para o tema, sua nota foi de 520 pontos, pois, apesar de desobedecer um critério, os outros foram obedecidos.

Já na terceira competência, exige-se a organização e seleção de informações corretas, baseada em dados reais, nada de achismo ou suposições. Na redação sobre publicidade infantil (REDAÇÃO 02), a autora cita:

[...] em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil [...] (REDAÇÃO 02).

6. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/19/candidato-escreve-receita-de-miojo-na-redacao-do-enem-2012-e-tira-nota-560.htm>

Logo, trazer dados como pesquisas, anos de acontecimentos históricos, estatísticas, deixará o texto mais rico. Inclusive, a própria prova disponibiliza, na folha da proposta, dados que valem ser mencionados na redação.

Conhecer o tipo textual dissertativo-argumentativo faz parte do quarto critério, portanto o texto deve ter uma estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como a proposta ao final como veremos a seguir.

Na redação sobre a violência contra a mulher, percebemos que se inicia com o contexto histórico, problematizando a desigualdade de gênero:

Permeada pela desigualdade de gênero, a história brasileira deixa clara a posição inferior imposta a todas as mulheres [...] (REDAÇÃO 01).

A partir daí, a autora contextualiza o que foi dito. No parágrafo seguinte, cita o filósofo Francis Bacon e o seu pensamento a respeito da ação humana, propondo-a como contagiosa, associando ao machismo, adiante a autora. No decorrer do texto, é mencionada a lei Maria da Penha e suas falhas:

[...] os veículos de comunicação pouco abordam a temática, enquanto o Estado colabora com a Lei Maria da Penha, nem sempre eficaz, e com unidades da Delegacia da Mulher, em número insuficiente (REDAÇÃO 01).

Trazendo ao leitor uma referência da lei que tem a função de proteger a mulher. Por último, a proposta de intervenção com uma solução para o problema desenvolvido no corpo do texto:

Cabe à sociedade, em parceria com a mídia e com as escolas, instruções sobre igualdade de gênero e campanhas de oposição à violência contra as mulheres (REDAÇÃO 01).

No quinto critério, avalia-se se a proposta de intervenção foi elaborada respeitando os direitos humanos. Na redação sobre publicidade infantil, podemos enfatizar no último parágrafo a solução apresentada e a autora citando a importância de ser discutido e ensinado em sala conceitos de cidadania, consumismo, publicidade, adequando a faixa etária:

No âmbito educacional, as escolas devem auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica. Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc. [...] (REDAÇÃO 01).

Portanto, é necessário respeitar o cidadão a quem você se dirige em seu texto, bem como seus diretos. Feito isso, podemos abrir espaço para as possíveis dúvidas dos alunos.

Etapa 3 - Práticas de escrita

Como já mencionamos, o ideal é que o aluno conclua o ensino médio apto para ler e escrever fluentemente, onde essas competências não existem uma sem a outra, logo, para se ter um vocabulário amplo na escrita se faz importante a leitura. Dialogando com Antunes (2009, p. 196),

A competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma prática constante, persistente, refletida num processo de crescente aprimoramento. Desse modo, apenas a leitura não torna ninguém apto para escrever, pois esse é um processo contínuo, é necessário pôr em prática a escrita e todos os processos que envolvem.

Como cita Antunes (2009), ler e escrever é um processo contínuo e a prática é extremamente importante para o aperfeiçoamento, como também os processos que envolvem a prática da escrita.

Momentos 1, 2 e 3

Nessa etapa, os alunos iniciarão a escrita individualizada, numa folha de papel, a partir de temática ligada à **Violência contra a mulher**, buscando alcançar os cinco critérios estipulados pelo exame nacional. É interessante ser na mesma folha que o Enem distribui no dia do exame, com a mesma quantidade de linhas estipulada para que o aluno se adapte ao exame, traba-

lhando sua dificuldade se este mesmo escrever pouco ou muito, as linhas o guiarão durante a escrita.

No passo da reescrita, seria interessante o professor observar nos textos os desvios mais recorrentes nas redações e dessa forma rever com a turma o conteúdo, sanando dúvidas, por exemplo, se a questão for a estrutura do texto rever as ações textuais necessárias para escrita, se for gramatical, da mesma forma, trazendo uma perspectiva que vai além da nota.

Etapa - Ações de divulgação

Nesta etapa, a intenção é divulgarmos as produções dos alunos, “a fim de promovermos uma ação social para os textos dos discentes” (SOUZA-SILVA; COPPI, 2021, p. 157).

Momentos 1 e 2

Os gêneros textuais são bem comuns na escola e na sociedade em geral, mas os gêneros virtuais tomaram uma grande dimensão nos últimos tempos, utilizamos diversos deles diariamente, como e-mail, chat, chamada de vídeo, bate-papo, etc. Logo, por que não levá-los para a sala de aula?

Marcuschi (2008) nos dá quatro aspectos sobre a relevância de tais gêneros, um deles é “[...] a possibilidade de rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade” (p. 200). Logo, ao colocar as redações escritas pelos alunos numa rede social fugimos do tradicional e redimensionamos a forma de publicar um

texto, trazendo um novo conceito para sala de aula, mas tão comum na vida do aluno.

Os textos serão divulgados no Facebook, rede social muito utilizada pelos alunos. A publicação do texto é uma forma de outras pessoas terem acesso para leitura e incentiva à produção. Para fugirmos um pouco da aula tradicional, podemos pedir que os alunos levem os celulares para a aula e publiquem o seu texto, o corretor ortográfico disponibilizado pelo sistema operacional também ajudará a corrigir possíveis desvios ortográficos.

Outra possibilidade é a utilização dos textos pelo professor de sociologia na aula debatida sobre a temática, fazendo o texto ter circulação entre alunos. A publicação no WhatsApp num grupo criado pelo professor feito exclusivamente para isso também é válida. Assim, os textos terão circulação e utilidade, além do aprendizado durante o processo de escrita.

Como bem sabemos, não é do histórico do Enem repetir temas, mas nada impede de dentro do campo amplo da temática violência contra a mulher, pensar-se em outras proposições, a exemplo da exposição da mulher em mídias digitais por nós já mencionada, mas também propomos os seguintes temas:

Quadro 1 – Proposta de temáticas para redações

- 1 - A continuidade da violência contra a mulher negra
- 2 - A exposição de mulheres à exploração e tráfico sexual
- 3 - Os entraves sociais da mulher em situação de prostituição
- 4 - A persistência da violência de gênero em contraste com a discriminação de travestis e mulheres transexuais
- 5 - As representações e discriminações da mulher brasileira a partir da periferia
- 6 – A prática de violência contra a mulher no âmbito da saúde

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Posto isso, os seguintes estudos podem colaborar para o delineamento e elaboração de propostas em relação aos temas supracitados: Costa (2018), Ferreira (2018), Pereira (2019), Barreto (2013), Silva (2019) e Santana (2019), respectivamente, de diferentes áreas do conhecimento.

Considerações finais

Como visto, nossa sociedade apresenta marcas machistas, os números de agressão à mulher são elevados, as estatísticas não sofrem quedas significativas, logo, estratégias de enfrentamento precisam ser formuladas e o ambiente escolar pode proporcionar um trabalho educativo, de forma que o ensino caminhe lado a lado da formação do sujeito. Dessa forma, temos um motivo de trabalhar essas questões no âmbito escolar, visualizando o aluno como um agente de transformação social.

Quanto ao ensino do texto, observamos que a escrita anda ao lado da leitura, por isso a importância de ambas as competências serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, priorizando o trabalho com a formação cidadã e proficiente dos alunos, como o estudo de temáticas que tenha um valor social. Posto isso, não deixamos de entender que o Enem, como toda prova, é uma forma de avaliação e esse processo até a escrita final deve ser apreciado, mas não deve ser limitado a cópias extensivas e valoração apenas de aspectos estruturais seguindo modelos pré-prontos.

Por fim, acreditamos que nossas proposições são valorosas para a formação de futuros professores, como para aqueles em formação continuada que estejam interessados na promoção de um ensino de língua(gem) funcional e interativo. Desse modo, esperamos em algum momento intervir como esta proposta em aula realidade escolar, mas também aguardamos relatos daqueles que se propuserem a fazer, compartilhando conosco entraves, ganhos e perspectivas.

Referências

ALVES, G. B. *Transexualidade e direitos fundamentais: O direito à identidade de gênero*. 2013. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006a.

BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais: terceiros e quartos ciclos: Orientação sexual*. Brasília, DF: 1998.

CAVALCANTE, J. M. *Por uma escola plural: a diversidade de gênero e sexual na perspectiva multicultural*. 2014. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

COSTA, K. M. da. *Discurso de ódio na rede social Facebook: vozes que reproduzem a misoginia racista presente na sociedade brasileira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Inglesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

FERREIRA, P. R. *Tráfico internacional de mulheres para fins de exploração sexual: uma questão de segurança humana*. 2018. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, I. B. *Psicologia da educação*. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, G. L. *Gênero sexualidade e educação*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais e ensino*. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZZERA, M. A. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, P. S. de. *Literatura na educação básica: o imaginário feminino em crônicas de Clarice Lispector e Conceição Evaristo*. 2020. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas e Literatura na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2020.

PEREIRA, N. B. *Vivendo na “batalha”*: um estudo sobre o trabalho de prostitutas na Feira Central em Campina Grande - PB. 2019. 172f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

SANTANA, A. S. *Violência obstétrica: Um desafio à humanização do parto*. 2018. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SANTOS, I. K. L. dos. *Manda nudes: o PL 5555/2013 e a exposição sexual de mulheres na internet*. 2017. 31f. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação em Direito) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

SCHMIDT, S. P. “O Feminismo, ainda”, p. 291-304. In: Freitag, Raquel Meister Ko; Severo, Cristine Gorski (org.). *Mulheres, Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira*. São Paulo: Blucher, 2015.

SILVA, A. de P. D da. *Identidades de Gênero e práticas discursivas*. In: SILVA, V. S. Campina Grande: EDUEP, 2008, p. 81-87.

SILVA, D. G. da. *Direitos humanos: educação e violência contra a mulher na cidade de Guarabira-PB*. 2019. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SILVA, J. L. M da. *Ensino do gênero redação/dissertação escolar: por uma escrita autoral e funcional*. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018.

SOUZA, D. D. de. *A territorialidade envolvendo os corpos das mulheres: as relações de poder e conflitos no Campus III - UEPB*. 2018. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018.

SOUZA-SILVA, A. L. COPPI, D. dos S. M. Uma proposta de letramento social para aulas de Língua Portuguesa: respeito à diversidade sexual. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; MANGUEIRA, J. V. (org.). *Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 134-161.

Recebido em 13/10/2019.

Aceito em 29/11/2019.

Licenciado por



Discurso e imagem: uma relação de intericonicidade

Maria Gorette Andrade Silva

Linduarte Pereira Rodrigues

Resumo: Este artigo investiga os efeitos de sentidos decorrentes das articulações multimodais no discurso publicitário da Rede Hortifruti, buscando evidenciar o caráter discursivo das materialidades imagéticas. Para tanto, enfatiza a noção de intericonicidade (COURTINE, 2013; MILANEZ, 2013; 2015) em um *corpus* constituído por duas propagandas da Hortifruti, centralizando a relação entre imagem e memória na construção das discursividades contemporâneas. Partindo de algumas ferramentas conceituais da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, discute os pressupostos que envolvem a noção de formação discursiva, memória discursiva, interdiscurso e intericonicidade. Em tais propagandas, os sentidos se delineiam por movimentos de intericonicidade, levando o leitor/consumidor à fácil memorização da marca, bem como à compreensão das estratégias persuasivas utilizadas pela publicidade por meio da linguagem multimodal.

Palavras-chave: Imagem. Memória discursiva. Intericonicidade. Multimodalidade.

Maria Gorette Andrade Silva. Mestra em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba. Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: goretteandrade1@gmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues. Doutor em Linguística e Professor Departamento de Letras e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em 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

Speech and image: a relationship of intericonicity

Abstract: This article investigates the effects of meanings arising from multimodal articulations in the advertising discourse of the Hortifruti Network, seeking to highlight the discursive character of imagery materialities. Therefore, it emphasizes the notion of intericonicity (COURTINE, 2013; MILANEZ, 2013; 2015) in a corpus consisting of two Hortifruti advertisements, centralizing the relationship between image and memory in the construction of contemporary discourses. Based on some conceptual tools of French Discourse Analysis (DA), it discusses the assumptions that involve the notion of discursive formation, discursive memory, interdiscourse and intericonicity. In such advertisements, the meanings are delineated by movements of intericonicity, leading the reader/consumer to easily memorize the brand, as well as to understand the persuasive strategies used by advertising through multimodal language.

Keywords: Image. Discursive memory. Intericonicity. Multimodality.

Introdução

O ato de leitura na contemporaneidade tornou-se mais complexo e multifacetado, exigindo do leitor outras habilidades, além da simples decodificação do código verbal. O fato é que a linguagem imagética está cada vez mais presente na sociedade, sendo responsável pela veiculação de mensagens cada vez mais multimodalizadas. Destaca-se, pois, a linguagem multimodal, em que palavra, imagem (estática e/ou em movimento), sons, gestos,

entonações, cores, tipografia etc. dialogam na apreensão de sentidos, sendo necessária a observação do texto em suas diferentes materialidades enunciativas, inclusive imagéticas. Trata-se de um diálogo entre linguagens, em que os sentidos encontram-se tanto na forma composicional dos textos (verbais, não verbais e/ou multimodais) como em sua materialidade extralinguística.

Falar em materialidade extralinguística, nessa perspectiva de compreensão textual, significa atentar para as condições de produção de um texto/discurso/enunciado em um dado contexto, considerando-os em sua historicidade. Na obra “Lendo imagens: uma história de amor e ódio”, Alberto Manguel (2001) revela as histórias que estão por trás de algumas imagens (pinturas, esculturas etc.), configuradas em um período que vai da Roma antiga até o século XX. Já no prefácio, somos levados a entender que “toda imagem tem uma história para contar”, o que implica dizer que imagem e história estão intrinsecamente relacionadas, de modo que as materialidades imagéticas remetem-nos a outras histórias, a outros contextos, a outros discursos. Partindo de tal constatação, já se torna possível evidenciar o caráter discursivo das imagens, bem como a relação entre imagem e memória. Enfatiza-se, desse modo, a noção de intericonicidade defendida por Jean Jacques Courtine (2013).

No âmbito publicitário, as estratégias de *marketing* precisam ser constantemente renovadas, repensadas, isso porque o capitalismo que impera em nossa sociedade provoca competitividade no mercado. E para o anunciante, uma boa propaganda é indispensável no processo de memorização da marca que se quer di-

vulgar. Ou seja, investe-se no visual, na atratividade. Pensando por esse lado, é justificável que os textos que circulam socialmente não se restrinjam ao aspecto verbal da linguagem.

Buscando articular a noção de multimodalidade às perspectivas discursivas, este trabalho investiga os efeitos de sentidos decorrentes das articulações multimodais no discurso publicitário da Rede Hortifruti, buscando evidenciar o caráter discursivo das materialidades imagéticas. Para tanto, parte dos seguintes questionamentos: Como a multimodalidade pode contribuir para os efeitos de sentidos no discurso publicitário? De que modo o enunciado imagético estabelece a interdiscursividade? Quais relações de sentidos decorrem do diálogo entre imagem e memória?

Com base em tais questionamentos, o *corpus* de análise constitui-se de duas propagandas da Rede Hortifruti¹, nas quais a natureza, representada pelos produtos da marca, é tida como “estrela”. Assim, os grandes sucessos do cinema nacional e internacional ganham novas configurações, por meio da “substituição” de elementos presentes nas capas de filmes e séries populares, pelos produtos comercializados pela Hortifruti. O leitor/consumidor é assim levado a buscar na memória as relações de sentido que se estabelecem entre as imagens, adentrando em uma espécie de jogo interdiscursivo. Compreender a leitura na perspectiva do discurso significa atentar para as condições sócio-históricas em que o texto se apresenta. Ou seja, observa-se o dito (e o já

1. Rede varejista de hortifrutigranjeiros, responsável pela comercialização de frutas, legumes e verduras em todo Brasil.

dito) em situações específicas de produção, em um dado momento histórico e a partir das ideologias que perpassam os discursos.

Imagem e memória no âmbito da análise do discurso: o caso da intericonicidade

De acordo com Gaspar (2006), a Análise do Discurso surge na França a partir da década de 60, em decorrência de discussões no âmbito da língua e da linguagem. A necessidade de se considerar os fatores extralinguísticos, que se configuram além da estrutura frasal, deram espaço aos estudos discursivos, tendo como seus principais representantes “Bakhtin”, Pêcheux e Foucault. Segundo essa autora, Michael Pêcheux teve grande parcela no desenvolvimento da AD, tanto é assim que suas pesquisas percorreram três períodos distintos, os quais constituíram as três fases da AD.

Desse contexto, mais especificamente da segunda época de Pêcheux na AD, emergiram os conceitos de interdiscurso e formação discursiva, este último tomado de empréstimo das perspectivas foucaultianas e revisitado por Pêcheux. Assim, entende-se por formação discursiva:

[...] àquilo que, numa formação ideológica dada, [...] determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido na formação discursiva na qual são produzidas (PÊCHEUX, 1988 *apud* GASPARG, 2006, p. 51).

O interdiscurso, por sua vez, relaciona-se à memória discursiva, por também se referir aos discursos “já ditos”, e até mesmo esquecidos. Sobre isso, Orlandi (2006, p. 22) aponta: “todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória. A esse conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que damos o nome de interdiscurso”. Ao tentar explicar o funcionamento da memória discursiva e sua relação com a imagem, Courtine (2013) discorre que assim como não existem discursos desvinculados de uma memória, toda imagem se inscreve em uma cultura visual, sendo recuperada pelo sujeito; fator que se deve à condição histórica do enunciado. Assim, o que existe é um “sempre já” do discurso e da imagem (vista ou imaginada).

Conhecedor dos estudos de Courtine, Milanez (2015) corrobora as discussões sobre memória discursiva e intericonicidade. Segundo ele, “pensada para um modelo de língua, o conceito de memória discursiva está calcado na ideia de repetição da existência histórica nos enunciados, segundo os pressupostos foucaultianos. Essa mesma ideia é que, deslocada, está na base da noção de intericonicidade” (MILANEZ, 2015, p. 200).

No tocante à intericonicidade, Milanez (2015) situa-nos que o conceito passou a tomar fôlego nos anos 80, após a realização de um Colóquio em Paris, que teve a participação de Michel Pêcheux, Jean-Jacques Courtine, Jean-Marie Marandin, dentre outros; bem como depois da defesa da tese “Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos”, de autoria de Courtine.

Sendo um dos pesquisadores do grupo de Pêcheux, Courtine (2013) torna-se um referencial indispensável na compreensão do fenômeno da intericonicidade. Para Gregolin (2008, p. 21), ao propor uma Semiologia Histórica, o autor põe em evidência a necessidade de se “pensar discursivamente as redes de imagens que constituem a cultura e o imaginário de uma sociedade”, tendo em vista a historicidade das materialidades não verbais.

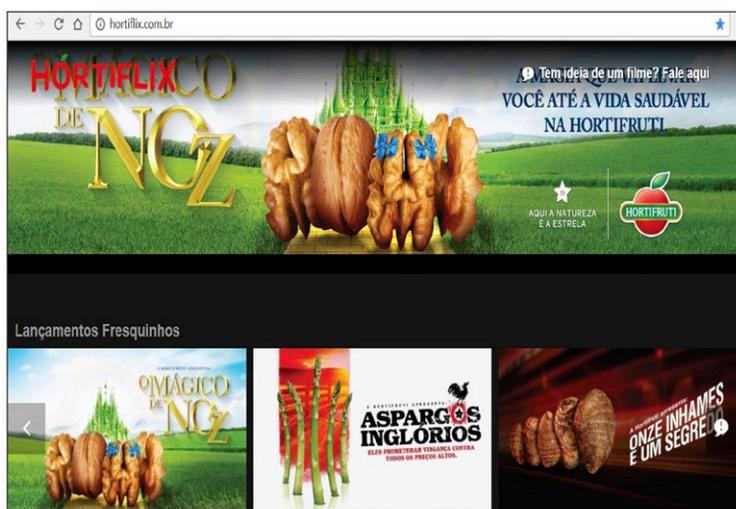
Ainda conforme Gregolin (2008), essa Semiologia Histórica não se restringe ao signo linguístico, tal como os estudos saussurianos. Na realidade, o próprio Courtine (2011) afirma a pretensão de não se valer tanto da expressão “Semiologia”, por entender que quando se trata de imagens devem-se observar os contornos discursivos da iconicidade, dos indícios que fazem ressurgir outros discursos. A intericonicidade supõe, assim, “a relação entre imagens externas, mas também entre imagens internas, as imagens da lembrança, as imagens de rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo” (COURTINE, 2011, p. 160).

A intericonicidade no discurso da Hortifruti

De acordo com Gregolin (2008), Courtine interessa-se também pelos discursos híbridos da mídia, acreditando na relação entre as “línguas de madeira” (postas/puras) e as “línguas de vento” (flexíveis) da publicidade. Nosso *corpus*, portanto, atende a esses pressupostos, uma vez que a propaganda é um gênero híbrido (e multimodal), que circula em âmbito midiático.

A Rede Hortifruti, considerada a maior distribuidora de hortifrutigranjeiros do país, costuma se destacar quando o assunto é publicidade. Não em termos de campanhas diferenciadas, mas em questão de criatividade e uso da linguagem imagética/intericônica. A ideia de inserir legumes, verduras e frutas como personagens de filmes/séries, transformando-os em verdadeiras “estrelas” de Hollywood, tem sido o diferencial.

Figura 1: Site criado pela Hortifruti (Hortiflix)



Disponível em: <http://hortiflix.com.br/>.

A mais recente campanha da Hortifruti, um pouco mais ousada, reproduz o site da Netflix², uma provedora de acesso a filmes e séries. As propagandas, com direito a trailer especial, reproduzem os grandes sucessos do cinema e da televisão em um site essencialmente multimodal, denominado Hortiflix³ (Ver Figura 1).

2. Disponível em: [//www.netflix.com/br/](http://www.netflix.com/br/).

3. Disponível em: <http://hortiflix.com.br/>.

Nele, as cores parecem saltar aos olhos do internauta, o qual tem a opção de sugerir quais serão os próximos lançamentos. Como se vê, o visual sempre está em primeiro plano.

A fim de aplicar as noções discursivas aqui elencadas, optamos pela escolha de duas propagandas, extraídas do site Hortiflix, em conjunto com suas capas originais. A Figura 2 refere-se à animação “Kung Fu Panda”, que conta a história de um urso panda, um tanto atrapalhado, que não acreditava em seu potencial de lutador. Entretanto, ao ser escolhido para derrotar o vilão da trama, precisou travar um embate não apenas com o inimigo, mas consigo também. Já a Figura 3, destaca a propaganda resultante da imagem original (Figura 2), evidenciando os recursos de visibilidade na percepção dos efeitos de sentidos gerados por meio do diálogo entre imagens e, mais ainda, entre linguagens. Vejamos:

Figura 2: Kung Fu Panda. Figura 3: Kung Fu Manga.



Fonte: Google. Disponível em: <http://hortiflix.com.br/>.

O primeiro aspecto que chama atenção nas duas Figuras (2 e 3) é a fidelidade quanto à utilização das cores (tons, realces, traços, sombreados) e o projeto gráfico como um todo. Tudo isso aponta para o fato de que há uma preocupação em deixá-las as mais semelhantes possíveis. Na Figura 3, percebe-se que os enunciados verbais e imagéticos contribuem para a significação textual; o que se deve, em grande parte, aos pressupostos da multimodalidade. Ainda na Figura 3, temos o enunciado: “A luta pela vida saudável está só começando”. Percebe-se que o sentido da palavra “luta” varia de um contexto para outro, porque os propósitos comunicativos, bem como o discurso das Figuras 2 e 3, também variam.

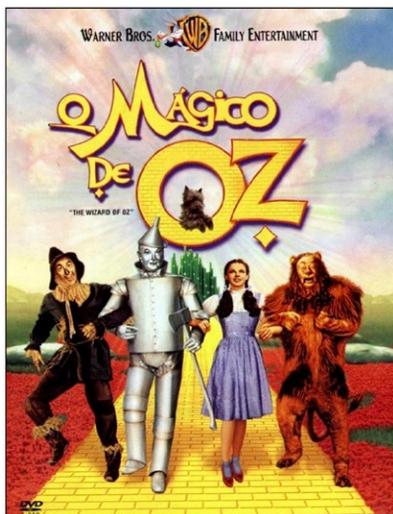
Se na ótica de Orlandi (2006, p. 17), “as formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas”, é preciso perceber quais os valores e ideologias que a Hortifruti quer passar para o público ao utilizar a manga como uma aliada na luta pela vida. Ao que parece, tal discurso sugere que a manga comercializada pela Hortifruti é a melhor, convidando o consumidor a ter uma vida mais saudável e, ao mesmo tempo, buscando convencê-lo a adquirir o produto.

A estratégia de memorização da marca se dá por meio da obra original, fazendo com que o consumidor ative seus conhecimentos prévios, armazenados em sua memória. Destaca-se, nesse sentido, a interdiscursividade presente em tal propaganda, no sentido em que uma imagem remete à outra, e um discurso a outro. Segundo Gregolin (2008), o conceito de memória discursiva é fator central para a compreensão da existência cultural das

materialidades discursivas. Notadamente, se os sentidos variam historicamente, as ideologias e perspectivas socioculturais também sofrem variação.

A segunda propaganda analisada (Figuras 4 e 5) refere-se ao célebre filme “O mágico de OZ”. Na trama original, Dorothy e seu cachorro são levados por um ciclone, indo parar na terra de OZ. Lá, encontram alguns companheiros, e juntos buscam a ajuda do Mágico de OZ. De posse de tais informações, é interessante perceber, na Figura 5, que os movimentos de intericonicidade são responsáveis pela transformação dos personagens do filme em nozes, um produto da Hortifruti. A fidelidade imagética permite a ativação imediata da memória discursiva e das relações interdiscursivas. Percebe-se que o cenário e, sobretudo, a posição dos personagens remetem naturalmente à obra original, a exemplo do homem de lata e da menina. Vejamos:

Figura 4: O Mágico de Oz. Figura 5: O Mágico de NOZ



Fonte: Google. Disponível em: <http://hortiflix.com.br/>.

Desse modo, o dado (filme) e o novo (propaganda) atualizam a memória visual do leitor/consumidor, contribuindo para a produção de sentidos e veiculação de discursos. Sobre isso, esclarece Gregolin (2008, p. 33):

Por meio de movimentos de intericonicidade, as imagens travam um embate com a memória, fazem deslizar a tradição e instauram outros sentidos: nessa tensão dialética entre o dado e o novo os sentidos da mídia fulguram como um lampejo que só pode ser apanhado na transitória aparição do acontecimento discursivo.

Ainda na Figura 5, temos o seguinte enunciado: “O mágico de NOZ: A magia que vai levar você até a vida saudável na Hortifruti”. Um discurso leva-nos a outro. Se os personagens fílmicos seguissem até a Cidade das Esmeraldas, onde encontrariam o Mágico de OZ, os “personagens da natureza” seguem até a Hortifruti, sugerindo ao leitor/consumidor que esse é lugar mais adequado para quem quer ter uma vida mais saudável, em decorrência da comercialização de produtos naturais e de boa qualidade. Os diálogos interdiscursivos acentuam o poder persuasivo da publicidade, sendo intensificados pela linguagem multimodal. Ressalta-se, portanto, a necessidade de leitores/consumidores cada vez mais críticos, sobretudo no que concerne ao ato de ler imagens em nossos tempos.

Considerações finais

Buscamos, neste artigo, investigar os efeitos de sentidos decorrentes das articulações multimodais no discurso publicitário da Rede Hortifruti, buscando evidenciar o caráter discursivo das materialidades imagéticas. Recorrendo a algumas ferramentas conceituais da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, tomamos como *corpus* de análise duas propagandas da Hortifruti, a partir das quais pudemos evidenciar o caráter interdiscursivo das materialidades imagéticas, partindo do conceito de intericonicidade (COURTINE, 2013). Constatamos que as imagens dialogam entre si, numa espécie de rede intertextual, e que estabelecem novos sentidos, a depender do contexto em que se inserem. Investigou-se, assim, o discurso na imagem.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, em textos multimodais, como é o caso das propagandas destacadas, a apreensão de sentidos deve se dá em sua totalidade, partindo-se da percepção dos elementos composicionais do texto, para então se chegar à sua exterioridade.

A noção de intericonicidade nos fez observar que as imagens inscritas nas propagandas associam-se a outras, embora com propósitos comunicativos diferenciados. A questão que se coloca em nossas discussões é a de que os discursos sempre serão atravessados pela memória, pela história. Por tudo isso, enxergamos a Análise do Discurso (AD) como uma possibilidade a mais de extrair sentidos de diferentes materialidades enunciativas.

Recebido em 27/09/2019. Aceito em 28/11/2019.

Licenciado por

Referências



COURTINE, Jean-Jacques. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (orgs.). *Discurso, semiologia e história*. São Carlos: Claraluz, 2011, p. 145-162.

COURTINE, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Tradução de Francisco Morás. Petrópoles, RJ: Vozes, 2013.

GASPAR, Nádea Regina. Língua, Linguagem, Texto e Discurso. In: NAVARRO, Pedro (org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 45-63.

GREGOLIN, Maria do Rosário. J.-J. Courtine e as metamorfoses da Análise do Discurso: novos objetos, novos olhares. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. (orgs.). *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 21- 36.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MILANEZ, Nilton. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 35, n. 4, p. 345-355, Oct.-Dec., 2013.

MILANEZ, Nilton. Intericonicidade: da repetição de imagens à repetição dos discursos de imagens. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 37, n. 2, p. 197-206, Apr.-June, 2015.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 13-28.

A inteligência emocional no campo da educação em tempos de pandemia da Covid-19

Maria Eloiza da Silva Lima

Ma. Fabiane Mônica da Silva Gonçalves

Resumo: Objetivou-se com este estudo discutir a importância da inteligência emocional na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. Tendo por intermédio o conhecimento dos pilares da inteligência emocional e dos movimentos essenciais da agilidade emocional a fim de analisar como professores e alunos das redes pública e privada de ensino têm feito uso dessas competências durante esse momento atípico. Ancora-se metodologicamente em uma pesquisa qualitativa de fins explicativo e descritivo e de meios bibliográfico e documental, utilizando fontes primárias e secundárias. O estudo sinalizou que a pandemia da Covid-19 contribuiu para o reconhecimento do potencial e das fragilidades encontradas na comunidade educativa.

Palavras-chave: Educação. Covid-19. Inteligência Emocional.

Maria Eloiza da Silva Lima. Graduanda do Curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão (UNIVISA). Orcid: 0000-0002-3902-0012. E-mail: maria.eloiza@univisa.edu.br

Ma. Fabiane Mônica da Silva Gonçalves. Professora Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orcid: 0000-0002-6677-2631. E-mail: fabianemonica@univisa.edu.br

Emotional intelligence in the field of education in times of Covid-19 pandemic

Abstract: The main objective of this study was to discuss the importance of emotional Intelligence in Brazilian education during the Covid-19 pandemic. Through the knowledge of the pillars of emotional intelligence and the essential movements of emotional agility, to analyze how teachers and students from public and private schools have made use of these skills during this atypical moment. It is methodologically based on a bibliographical and descriptive approach in primary and secondary sources. The study indicated that the Covid-19 pandemic contributed to the recognition of the potential and weaknesses found in the educational community.

Keywords: Education. Covid-19. Emotional Intelligence.

Introdução

O ano de 2020 teve seu início marcado pelo surto do vírus SARS-CoV-2 responsável pela Covid-19. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara que se trata de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), no início de março do mesmo ano a situação avança para estado de pandemia em decorrência dos inúmeros casos registrados em vários países e regiões do mundo (OPAS/OMS, 2020). O primeiro caso notificado no Brasil ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 no estado de São Paulo, em mais seis outros estados 20 casos estavam em análise nesse mesmo dia (UNASUS, 2020b). Souza *et al.* (2020) indica que em 12 de março de 2020 houve a

confirmação dos dois primeiros casos de Covid-19 no estado de Pernambuco e que se tratava de casos importados. Nesse mesmo dia de acordo com o UNASUS (2020b), o Ministério da Saúde já contabilizava 60 casos ao longo de todo o país.

Vieira e Seco (2020) e Almeida e Alves (2020) trazem que o cenário pandêmico veio a exigir das autoridades governamentais em todo o mundo a necessidade da adoção de algumas medidas que visavam conter a propagação da doença. Na busca pela redução do impacto da pandemia em diferentes setores, políticas públicas e medidas emergenciais foram mundialmente desenvolvidas. Uma das primeiras medidas sugeridas pela OMS e adotada pela maioria dos países foi o distanciamento social, que ocasionou o fechamento temporário das escolas e a consequente suspensão das aulas presenciais, isso tanto da rede pública quanto da rede privada em nível básico e superior. Esse fechamento das Instituições de ensino afetou de forma direta mais de 72% da população estudantil no mundo.

De acordo com o Diário Oficial da União (2020), o Ministério da Educação do Brasil por meio da Portaria nº 343 decreta, em 17 de março de 2020, a suspensão das aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais por intermédio de meios digitais, pelo tempo que durar a situação pandêmica do novo Coronavírus. Diante dessa situação, o sistema educacional começa a se reorganizar dentro de um novo modelo educacional sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação on-line.

O cenário pandêmico exigiu uma adaptação rápida das instituições de ensino para a educação remota, numa tentativa de concluir o ano letivo. É notório que o maior desafio da educação brasileira é se adequar a esse período atípico, muito em razão das medidas emergenciais adotadas pelos governantes e diretores escolares, pela falta de infraestrutura tanto dos educadores quanto dos alunos, o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas digitais dos docentes, as disparidades socioeconômicas encontradas, o aumento na demanda metodológica - planejamento, avaliação e estratégias didáticas, além da ausência de pilares da inteligência emocional para não perderem a motivação nos estudos, (VIEIRA e SECO, 2020).

Goleman (2012) descreve a inteligência emocional como a capacidade de uma pessoa gerenciar seus sentimentos de uma forma que eles sejam expressos apropriadamente e de forma eficaz. O controle das emoções é essencial para o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo, ainda mais em situações adversas como o atual cenário da saúde. Já a agilidade emocional é definida por David Susan (2018) como um processo que permite que o indivíduo permaneça no momento atual, mas consiga manter ou mudar seu comportamento de modo a viver de forma que se harmonize com o meio, suas intenções e valores.

Tessaro e Lampert (2019) trazem que intervenções através de atividades reflexivas e vivenciais auxiliam no desenvolvimento dessas habilidades referentes à inteligência e agilidade emocional escolar. E muitos professores acabaram se reinventando por meio de sua inteligência e agilidade emocionais e buscando isso

de seus alunos por meio da metodologia de ensino-aprendizagem, buscando trazer motivação e constância ao corpo discente ao fazer esse compreender que era possível continuar estudando dentro das limitações individuais e gerais, a busca era diminuir a sensação de impotência deles e dos próprios professores que se viam diante de uma ausência de letramento digital (SANTANA FILHO, 2020) e (ALMEIDA e ALVES, 2020). Os estudantes precisaram desenvolver seus elementos da inteligência emocional rapidamente, mediados ou não pelos seus professores e familiares, numa tentativa de não abandonarem os estudos ou se sentirem desmotivados pela falta de conhecimento técnico digital.

“A meta suprema da agilidade emocional é manter ao longo da sua vida um sentimento de desafio e de crescimento vivo e saudável” (DAVID, 2018, p. 24). Não importa a situação, é necessário que o sujeito esteja sempre disposto a realizar pequenos ajustes nos seus valores, no seu conhecimento e na sua rotina, porque a transformação não acontece a partir de metas elevadas e grandiosas, ela vem por meio dos pequenos aperfeiçoamentos repetidos diariamente e que proporcionam no fim uma grande mudança (DAVID, 2018). Assim, o principal objetivo do artigo é abordar inteligência e agilidade emocionais na educação em tempos de COVID-19. Nesta direção, ressalta-se que é preciso que a comunidade escolar encontre o equilíbrio perfeito entre o desafio e a competência de lidar com as situações adversas da pandemia do SARS-CoV-2, sem ficarem aturdidos, mas sim estimulados com os novos desafios, mesmo que os assustem em um primeiro momento, porque no fim o sujeito deve sempre buscar

sair de sua zona de conforto para conseguir se corrigir quando for desequilibrado.

Os impactos da pandemia da COVID-19 no mundo, Brasil e Pernambuco

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS (2020), ainda em 31 de dezembro de 2019 a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre alguns casos de pneumonia na cidade de Wuhan. Cerca de uma semana depois, em 07 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas informaram que haviam identificado uma nova cepa de Corona vírus (SARS-CoV-2) que até então não havia sido identificada antes em humanos. Foi em 30 de janeiro de 2020 que a OMS declarou que o surto do novo Corona vírus tratava-se de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), mas apenas em 11 de março do mesmo ano, a Covid-19 passou a ser classificada pela OMS como uma pandemia. De acordo com SESPLAG (2021), até 15 de setembro havia 224.654.907 casos notificados e 04. 630. 610 de casos fatais em todo o mundo.

O Ministério da Saúde (2021a) notificou o primeiro caso da Covid-19 no Brasil em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. De acordo com o UNASUS (2020b), nesse mesmo dia havia 20 casos suspeitos de infecção da SARS-CoV-2 sendo monitorados em sete estados brasileiros (PB, PE, ES, MG, RJ, SP e SC) e outros 59 já haviam sido descartados até a data. Do período de 26 de fevereiro de 2020 a 14 de agosto de 2021, baseado nos dados

diários que eram informados ao Ministério da Saúde pelas Secretarias Estaduais de Saúde, foram confirmados cerca de 20.350.142 casos e de 568.788 óbitos por consequência da Covid-19 no país. Em 15 de setembro de 2021 havia no Brasil, de acordo com a SESPLAG, 21.006.424 casos confirmados, desses 587.066 eram de casos fatais.

No intervalo de 27 de março a 15 de setembro de 2021, houve 4.766.609 casos notificados e 116.223 óbitos na região Nordeste (Ministério da Saúde, 2021). A região teve uma incidência de cerca de 8,352 casos por 100 mil habitantes e 204 casos de óbitos por 100 mil habitantes. Até 15 de setembro de 2021, a Bahia apresentava o maior índice de casos acumulados chegando a um total de 1.227.412, seguido pelo Ceará com 935.237 casos e por Pernambuco com 614.430. Bahia também liderava em casos de óbitos com um total de 26.689, seguido do Ceará com 24.144 casos e de Pernambuco com 19.574 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Souza *et al.* (2020) indica que em 12 de março de 2020 houve a confirmação dos dois primeiros casos de Covid-19 no estado de Pernambuco e que eram casos importados. Ou seja, os dois moradores da cidade do Recife chegaram de uma viagem da Itália no dia 5 de março de 2020 já apresentando os primeiros sintomas que foram confirmados no dia 12 por meio de exames laborais. Nesse mesmo dia de acordo com o UNASUS (2020b), o Ministério da Saúde já contabilizava 60 casos ao longo de todo o país. Em Pernambuco, até 15 de setembro de 2021, havia 614.430 casos confirmados, desses 548.390 eram casos recuperados e 19.574 casos fatais (SESPLAG, 15 set. 2021).

A educação no período pandêmico: avanços e limites no exercício da educação

O direito à educação deve ser tratado como uma prioridade por todas as sociedades, visto que garante que crianças e adolescentes venham a crescer e se desenvolver em todo o seu potencial (UNICEF, 2020). Ao longo dos anos a educação brasileira vem apresentando diversos problemas, como a baixa remuneração dos professores, os constantes desvios de repasses de verbas públicas, o sucateamento dos prédios, os altos índices de evasão e reprovação, o amplo analfabetismo funcional, além dos diversos tipos de violências. Agora a educação ainda precisa lidar com as paralisações em decorrência do novo Corona vírus, bem como com a falta de uma infraestrutura educacional que consiga amparar todos os estudantes e professores frente a essa nova realidade (LUIGI; SENHORAS, 2020).

De acordo com o Diário Oficial da União (2020) o Ministério da Educação do Brasil por meio da Portaria nº 343 decreta, em 17 de março de 2020, a suspensão das aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais por intermédio de meios digitais pelo tempo que durar a situação pandêmica do novo Coronavírus. Diante dessa situação, o sistema educacional começa a se reorganizar dentro de um novo modelo sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação on-line. Com as Instituições de ensino fechadas surge a preocupação com o cumprimento dos 200 dias letivos es-

colares obrigatórios conforme dispostos nas Leis de Diretrizes e Bases do artigo 31 (BRASIL, 1996). Numa tentativa de cumprir o que até então estava disposto foi decretada a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas que são excepcionais a respeito do ano letivo vigente tanto da Educação Básica quanto Superior no país (BRASIL, 2020). O Governo do Estado de Pernambuco, no decreto nº 48. 810, de 16 de março de 2020, decreta a suspensão do funcionamento das escolas e universidades de ensino público e privado em todo o estado.

A reorganização do sistema educacional pressionou os professores a migrarem para o ensino on-line, levando os mesmos a modificarem as práticas metodológicas e pedagógicas comuns dos espaços de aprendizagem presenciais para o ensino remoto. Vieira e Seco (2020) trazem que a crise provocada pelo SARS-CoV-2 e o avanço crescente dos recursos tecnológicos levou as Instituições Educacionais a repensarem seus processos de ensino-aprendizagem.

Um dos grandes desafios do Ministério da Educação do Brasil, bem como dos estados e municípios é garantir uma educação de qualidade dentro da chamada Cibercultura. Isso se deve muito ao fato de que os lares brasileiros não estão preparados para o uso da tecnologia de forma pedagógica de ensino e aprendizagem, já que o uso maior se dá como meio de entretenimento (redes sociais e/ou jogos on-line). Antes a dificuldade encontrada por uma parte dos estudantes brasileiros era chegar até as escolas, agora uma grande maioria enfrenta o fato de não ter os recursos mínimos necessários para acompanhar as aulas on-line e re-

alizer as atividades propostas, tudo isso em decorrência da falta de recursos tecnológicos que acaba por inviabilizar o acesso à educação durante a pandemia, (AVELINO e MENDES, 2020). É necessário enfatizar a importância da mediação pedagógica das tecnologias, porque não se trata apenas de saber usar esses recursos novos, mas sim usá-los de uma forma dialética que vise à educação de qualidade. Por mais que os responsáveis educacionais, cuidadores e estudantes busquem manter a qualidade do ensino-aprendizagem trata-se de um enorme desafio, já que falta para muitos educadores a formação na área tecnológica, a falta de acesso à internet por parte de muitos alunos e o conhecimento de ambas as partes para a utilização de recursos educacionais on-line (AVELINO e MENDES, 2020).

A dimensão de nosso país chega a ser continental, consequentemente nem todos os escolares têm acesso à internet e por ventura as atividades que vierem a serem propostas pelos educadores. Além disso, é preciso lembrar que o ambiente familiar nem sempre é favorável ao desenvolvimento desse estudante, seja pela falta de uma iluminação adequada, pela falta de alimentação, pela violência doméstica e pela própria falta de orientação por parte dos educadores na hora da realização das atividades (UNICEF, 2020). Pais, alunos e professores se viram obrigados por conta do Corona vírus a alterar suas rotinas no ano letivo de 2020 e agora mais que nunca sentem a necessidade da compreensão e do domínio das competências socioemocionais. As consequências maiores dessa pandemia em relação à educação só serão visíveis daqui a alguns anos (SANTANA FILHO, 2020).

Arruda (2020) reconhece que uma das maiores limitações dentro do contexto educacional nessa crise de saúde veio das propostas difusas lançadas pelo Ministério da Educação, mostrando sua falta de liderança frente a essa situação. Almeida e Alves (2020) e Silva (2020) agregam ainda que as limitações de tecnologias digitais por parte das escolas e dos escolares, bem como a falta de manejo dos mesmos para tais recursos dificultou uma boa implantação do ensino on-line. Além da necessidade de (re) inventar a docência nesses tempos de adversidade, dentre os outros limites encontrados nessas literaturas estavam à ausência do letramento digital de professores e alunos; o aumento das desigualdades sociais e das disparidades culturais e socioeconômicas encontradas entre os alunos da rede pública e privada de ensino, bem como a ausência da preparação pedagógica dos cuidadores para acompanhar o desenvolvimento educacional dos escolares.

Os avanços dos recursos tecnológicos digitais, característicos da Cibercultura, foram atravessados pela pandemia causada pelo SARS-CoV-2 levando as instituições educacionais de todo o mundo a repensarem seus processos de ensino-aprendizagem. Vieira e Seco (2020) concluem que este novo paradigma educacional implica na adoção de práticas pedagógicas mais inovadoras e dinâmicas nas relações entre professores e alunos. As tecnologias digitais propiciaram uma maior flexibilidade espaço-temporal e até mesmo mobilidade nos programas educacionais (VIEIRA e SECO, 2020). Dentro do campo da educação à distância pode-se notar a origem de uma pluralidade de cenários e estratégias inovadoras, que de certa forma facilitam pedagogicamente a edu-

cação atual imersa na sociedade do conhecimento e informação a um clique. O avanço na educação on-line depende de inúmeros fatores, que vão desde o perfil do aluno e sua motivação para aprender, o acesso à conexão à internet e aos recursos tecnológicos, até a formação no saber digital dos professores para o ensino em tal modalidade (UNESCO, 2020).

Na perspectiva do aluno, a aprendizagem interrompida traz desvantagens desproporcionais aos estudantes menos privilegiados, que já tendem a ter menos oportunidades educacionais fora da escola normalmente (ALMEIDA e ALVES, 2020). A UNESCO (2020) salienta ainda que o fechamento das escolas impulsiona os índices de desnutrição e de má alimentação, já que muitas crianças e jovens dependem das refeições ofertadas pela escola, assim como lacunas no cuidado às crianças, já que muitos pais que precisam trabalhar deixam seus filhos sozinhos em casa o que pode levar a comportamentos de risco e maior exposição à violência e até exploração.

Em situações atípicas como a pandemia da Covid-19, é comum o aumento das taxas de abandono escolar. Como houve impactos diretos na economia, muitas crianças e jovens foram pressionados a trabalhar visando gerar uma renda extra em casa. Quando as escolas são fechadas ocorre também de muitos escolares perderem o contato social e sabe-se que a interação entre escola, família e comunidade são de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito (UNESCO, 2020).

Oliveira *et al.* (2020) lembram que a introdução das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) exige por parte dos pro-

fessores uma ampla compreensão acerca da tecnologia, levando-os à necessidade de se capacitar. UNESCO (2020) traz que além dessa capacitação, outro grande desafio encontrado por parte desses professores é mensurar e validar a aprendizagem dos alunos, já que os exames que determinam o avanço educacional estão comprometidos e a interrupção da aplicação desses resulta em estresse para os estudantes e famílias, além de prejuízos irreversíveis para os educadores e o nivelamento da educação.

Santana Filho (2020) ressalta que durante esse período houve um aumento da fragilidade da docência. Um dos grandes conflitos encontrados pelos professores foi à transferência da responsabilidade dos gestores para eles em se tratando do cumprimento ou não dos dias letivos previstos. Vieira e Seco (2020) lembram que os professores foram forçados, de certa forma, a aprenderem subitamente a utilizarem plataformas virtuais de aprendizagem, sistemas de videoconferência, bem como outros recursos tecnológicos. Isso acaba por gerar o sentimento de impotência e fragilidade nos docentes que possuem uma maior dificuldade na hora de aprender, além da possibilidade de se depararem com um possível assédio ou até ameaças por não saberem transformar, produzir e adequar com a urgência demandada às atividades on-line tendo que mantê-las ainda dentro dos padrões das atividades trabalhadas no presencial (SANTANA FILHO, 2020). Almeida e Alves (2020) complementam que o processo educacional focado apenas no cumprimento de conteúdos e reproduções de exercícios tem gerado angústia não apenas nos docentes, mas também

nas famílias que precisam transformar suas salas em espaço de aula assim como vir a serem os professores de seus filhos.

A Agência Brasil (2020), traz na fala da professora Carolina que além do acesso as tecnologias, a falta de engajamento por parte dos alunos atrapalha o próprio desenvolvimento deles, muitos não se veem motivados a entregar as atividades passadas. Ela ressalta que muito dessa desmotivação se dá pelas incertezas trazidas pela pandemia, pelo anseio do retorno as aulas presenciais e pela ausência das habilidades socioemocionais antes trabalhadas em sala.

Inteligência e Agilidade Emocionais

Para Woyciekoski e Hutz (2009), a inteligência emocional é um conceito da Psicologia usado para designar a capacidade do ser humano de lidar com as emoções, esse conceito ficou bastante popularizado por meio de Daniel Goleman. Goleman (2012) descreve em seu livro: *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, que a inteligência emocional vem a ser a capacidade de uma pessoa gerenciar seus sentimentos de uma forma que eles sejam expressos de forma apropriada e eficaz. O controle das emoções é essencial para o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo, por isso o modelo de Goleman sobre a Inteligência Emocional foca em uma série de competências e habilidades que auxiliam no desenvolvimento das relações interpessoais, de liderança, automotivação e nas questões socioemocionais.

O modelo se fundamenta em cinco pilares: o da autoconsciência, que é a capacidade do sujeito reconhecer suas próprias emoções; o da autorregulação, a capacidade de lidar com as próprias emoções; a automotivação, que é a capacidade de se motivar e se manter motivado independente das situações serem favoráveis ou adversas; a empatia que vem a ser a capacidade de enxergar as situações pela perspectiva dos outros; e habilidades sociais, que é o conjunto de capacidades que envolvem a interação social (GOLEMAN, 2012). David Susan (2018) define a agilidade emocional como um processo que permite que o indivíduo permaneça no momento atual, mantendo ou mudando o seu comportamento de modo a viver de forma que se harmonize com sua realidade, suas intenções e valores. A agilidade emocional se adquire a partir do desdobramento de quatro movimentos essenciais: a capacidade de olhar de frente, que nada mais é do que o enfrentar de forma voluntária seus pensamentos, emoções e comportamentos sempre com boa vontade, curiosidade e gentileza; afastar-se, pois depois de enfrentar seus pensamentos e emoções o mais indicado é dissociar-se deles e observá-los para vê-los apenas como são de fato, pensamentos e emoções; após acalmar e organizar os processos mentais é necessário se criar espaço entre os pensamentos e o pensador para que o sujeito se concentre em seus valores essenciais e metas; e o seguir em frente, mantendo ao longo da vida a certeza da existência de desafios e de crescimento vivo e saudável em meio a eles. O processo da agilidade emocional então, não se trata de invalidar as emoções e pensamentos incômodos,

mas sim encará-los de uma maneira mais relaxada, com coragem e compaixão.

É válido ressaltar que existem vários tipos de inteligência e em se tratando da emocional, seu foco acaba por ser no reconhecimento de suas próprias emoções e das de outras pessoas, numa forma de melhor desenvolver e gerenciar as mesmas, já a agilidade emocional tem como foco maior mostrar a capacidade do sujeito de moldar seus sentimentos e pensamentos, buscando uma forma mais assertiva de lidar com as emoções e se adequar a contextos diversos buscando sempre uma evitação de impulsividade e comportamentos nocivos (MENA, 2018). A Inteligência Emocional é diferente da Agilidade Emocional (DAVID, 2018), contudo os conceitos apresentados estão sempre se relacionando na atuação diária do sujeito.

O fator emocional no campo da educação durante a pandemia

Até 2025 era esperado que a inteligência emocional ganhasse espaço dentro das Instituições de acordo com a World Economic Forum (2021). Com o início da pandemia do SARS-CoV-2 essa *soft skill*¹, teve seu espaço antecipado dentro até das Instituições de Ensino. Isso, porque no atual cenário pandêmico saber lidar e administrar suas emoções, bem como tomar decisões hábeis

1. Soft Skill é uma palavra norte-americana que pode ser traduzida como habilidade comportamental, ou seja, é a habilidade que o indivíduo possui em relação a seus comportamentos diante de suas atividades, seu espaço e seu tempo.

para atualizar o planejamento e método de ensino-aprendizagem fazem toda a diferença no sistema educacional.

Fomos surpreendidos por uma pandemia oriunda de um novo vírus que nos conduziu a inúmeros questionamentos na tentativa de compreender o atual cenário global tanto durante quanto após a pandemia. Nesse cenário nos encontramos tendo que administrar todas as emoções provenientes dessa nova realidade, logo a inteligência emocional associada à agilidade emocional está sendo fundamental para nos manter a frente de nossos objetivos (CCMS, 2021).

Como elucidado no tópico anterior os elementos constitutivos da inteligência emocional, de acordo com Goleman (2012), são ao todo cinco e se dividem em intrapessoais (autoconhecimento, autocontrole e automotivação) e interpessoais (empatia e habilidade sociais). Em razão da nova realidade educacional o autoconhecimento junto ao movimento essencial de olhar de frente, oriundo da agilidade emocional, garantiu que alunos e professores fossem capazes de reconhecer o perigo do vírus, de reconhecer, como traz Santana Filho (2020), a fragilidade da educação remota on-line no Brasil e da dificuldade de acesso às tecnologias digitais por ambas as partes, mas ainda assim conseguir buscar reinventar a educação para não só concluir os 200 dias letivos determinados pelo Ministério da Educação como garantir que os alunos não perdessem o gosto pelos estudos.

O autocontrole se mostra indispensável nesse momento, porque como bem ressalta Almeida e Alves (2020) a adaptação das aulas ao ensino on-line se deu de forma brusca e conduziu a co-

munidade escolar a encarar a frustração, a ansiedade, a irritação e a sensação de impotência de uma forma exacerbada quando se viu diante da nova realidade. Isso exigiu um controle maior dos envolvidos na educação sobre as suas emoções, para evitar possíveis fragilidades na docência, por parte dos professores, como pontua Santana Filho (2020) e para que a comunidade escolar não ficasse a mercê dos seus próprios sentimentos negativos. Muitos alunos se viram desmotivados durante esse período pandêmico e Tessaro e Lampert (2019) lembram que as emoções e os sentimentos possuem uma relação direta com a motivação para o aprendizado e que a inteligência e a agilidade emocional estão relacionadas, conseqüentemente, com o sucesso escolar e com a ausência ou presença de comportamentos vistos como disruptivos do processo de desenvolvimento. Quando as pessoas são estimuladas a fazerem uso do movimento essencial do afastar-se dos pensamentos e emoções desmotivadores, defendido por David (2018), para enxergar a situação e atuar embasados na automotivação, que é o entrar em um estado de fluxo mais produtivo, os resultados são positivos. Então a inteligência e a agilidade emocional além de cumprir o seu papel referente aos aspectos emocionais e psicológicos, acabam atuando no desempenho pedagógico como um todo.

Estimular o desenvolvimento da inteligência e da agilidade emocional é estimular o desenvolvimento das habilidades socioemocionais cujo ensino é tão necessário que faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse documento estabelece que em todas as escolas do país tais habilidades de alguma forma se-

jam trabalhadas, é o que traz a Agência Brasil (2020). Dentro das habilidades encontramos alguns elementos interpessoais da Inteligência Emocional, que seriam a empatia e a habilidade social.

Muito dos desafios implicados pela pandemia podem ser olhados por um caminho mais empático. A empatia tem sido vivenciada na força altruísta expandida durante esse período pandêmico. Por exemplo, muitos professores têm se desdobrado para transmitir o conteúdo programático aos alunos que não possuem acesso seja a aparelhos eletrônicos digitais seja à internet como traz Silva (2020). Muitos alunos têm dado suporte tecnológico aos professores que ainda não se adequaram a nova realidade de ensino e que por ventura não dominam o letramento digital, Almeida e Alves (2020). Quando o sistema educacional percebe as falhas existentes envolvidas no processo do aprender, acolhe e acaba por buscar soluções ao invés de culpados para a questão não fazem uso apenas da empatia, mas também do movimento essencial de ser coerente com seus motivos, que nesse momento nada mais é do que levar a educação para quem deseja aprender.

A constituição das habilidades sociais e de relacionamentos interpessoais positivos se dá com base no diálogo e na construção de vínculos fortes, esses aspectos acabaram sendo prejudicados com o fechamento das escolas (UNICEF, 2020). Com o relacionamento interpessoal prejudicado pela falta do contato presencial, muitos professores precisaram se reinventar e desenvolver sua agilidade emocional para melhor lidar com essa situação atípica, para isso muitos adaptaram as metodologias de ensino, fazendo o uso de atividades menos técnicas e mais vivenciais e reflexivas,

numa tentativa de estimular o aluno a continuar estudando dentro das suas possibilidades sem se sentir impotente (SANTANA FILHO, 2020).

Tessaro e Lampert (2019) e Agência Brasil (2020) lembram que há algum tempo a escola não deve ter como objetivo primordial a aprendizagem dos conteúdos das matérias, pois tão necessário quanto desenvolver os aspectos cognitivos dos estudantes está o desenvolvimento de suas habilidades sociais e emocionais. Isso, porque o desenvolvimento socioemocional dos estudantes deve ser trabalhado na escola se desejamos ter uma educação que valorize tanto o conhecimento técnico quanto o que é viver, conviver, aprender e produzir em pleno século 21, em plena pandemia da Covid-19.

David (2018) em seu livro *Agilidade Emocional: Abra sua mente, aceite as mudanças e prospere no trabalho e na vida*, descreve a importância do seguir em frente, que vem a ser o último movimento essencial da agilidade emocional e que é tão necessário nos tempos atuais. “A meta suprema da agilidade emocional é manter ao longo da sua vida um sentimento de desafio e de crescimento vivo e saudável” (DAVID, 2018, p. 24). Não importa a situação, esteja sempre disposto a realizar pequenos ajustes nos seus valores, no seu conhecimento e na sua rotina, porque a transformação não acontece a partir de metas elevadas e grandiosas, ela vem por meio dos pequenos aperfeiçoamentos repetidos diariamente e que proporcionam no fim uma grande mudança. É preciso que a comunidade escolar encontre o equilíbrio perfeito entre o desafio e a competência de lidar com as situações adver-

sas da pandemia do SARS-CoV-2, sem ficarem aturdidos, mas sim estimulados com os novos desafios, mesmo que os assustem em um primeiro momento, porque no fim o sujeito deve sempre buscar sair de sua zona de conforto para conseguir se corrigir quando for desequilibrado.

Considerações finais

A pandemia por Covid-19 levou as instituições de ensino, em nível mundial, a alterarem suas práticas educativas. A transição das aulas presenciais para as aulas virtuais ocorreu de um momento para o outro sem que houvesse um preparo prévio, tanto no quesito técnico quanto psíquico, levando muitos alunos a deixarem de ter qualquer aula e muitos professores a se sentirem incapazes de continuar na docência. A adaptação a essa nova realidade não se deu em um processo fácil e evidenciou ainda mais a desigualdade do nosso país, a fragilidade na profissão docente, a desestruturação da educação pública e as limitações de infraestrutura tecnológica.

Ainda é cedo para avaliar a totalidade dos impactos positivos e negativos na educação em função das medidas adotadas nesse período pandêmico, contudo tem sido um período de aprendizado para a comunidade escolar como toda. A concepção de aprendizagem está sendo repensada, a capacidade de resiliência estimulada, as habilidades socioemocionais trabalhadas, isso tanto dentro das ações pedagógicas quanto dos envolvidos nelas. A competência digital dos envolvidos no processo de ensino-

-aprendizagem vai além da competência técnica em relação ao uso de plataformas e recursos digitais, está na sua inteligência e agilidade emocional na hora de reorganizar suas emoções, seus pensamentos e orientar seus comportamentos rotineiros, tanto pessoais quanto profissionais, na hora de buscar uma melhor qualidade da educação à distância.

Não devemos esquecer que saúdes física e mental andam lado a lado. A duração do isolamento social, a ausência de contato pessoal com os colegas de classe e trabalho, o medo de contrair o vírus, a falta de estrutura familiar e do espaço em casa, torna tanto o estudante quanto o professor menos ativos e motivados. Para alguns estudantes menos privilegiados, a falta de merenda ainda se soma aos outros fatores estressores que atingem as habilidades socioemocionais e a saúde mental. É preciso que a solidariedade, a empatia, a resiliência e a continuidade das relações interpessoais sejam estimuladas, buscando minorar os impactos psicológicos negativos que a pandemia acarretou. Agora, importa redefinir o que de fato é importante no processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser feito para que a educação brasileira avance sem que os estudantes e profissionais sejam afetados de forma negativa, importa prevenir e reduzir os níveis de ansiedade e estresse que o confinamento e a nova forma pedagógica ocasionaram.

Referências

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. *Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual*. Debates em Educação, Maceió, 2020, v. 12, n. 28, p. 1-18. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: set. de 2020.

ARRUDA, E. P. *Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19*. *Em Rede – Revista de Educação a Distância*, v. 7, n.1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: set. de 2021.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. *A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19*. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2020, vol. 2, n. 5. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3759679>. Acesso em: ago. de 2021.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020, nº 53, 18 de março de 2020. Seção I, p. 39. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: set. de 2021.

_____. *Medida Provisória n. 934, de 01 de abril, 2020*. Brasília. Disponível em: MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 - MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: set. de 2021.

_____. Ministério da Saúde (2020a). Secretaria de Vigilância em Saúde. Doença Pelo Novo Corona Vírus – Covid-19. *Boletim Epidemiológico*. Brasília, semana epidemiológica 32. Disponível em: <https://>

antigo.saude.gov.br/images/pdf/2020/August/12/Boletim-epidemiologico-COVID-26.pdf. Acesso em: ago. de 2021.

_____. (2020b). *Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença*. UNA-SUS. Brasília, 27 de fev. de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: ago. de 2021.

_____. (2021). *COVID-19 NO BRASIL*. Brasília, 2021. Disponível em: Covid-19 Casos e Óbitos (saude.gov.br). Acesso em: set. de 2021.

_____. *Lei Federal n. 9394, 20 de dezembro, 1996*. Brasília. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: set. de 2021.

_____. *Recortes da Inovação: Inteligência Emocional na Pandemia*. CENTRO CULTURAL do MINISTÉRIO da SAÚDE (CCMS). Brasília, 19 de mar. de 2021. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/noticias/recortes-da-inovacao-inteligencia-emocional-na-pandemia>. Acesso em: ago. de 2021.

COSTA, G.; TOKARNIA, M. *Pandemia de Covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem*. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem>. Acesso em: set. de 2021.

DAVID, S. *Agilidade Emocional: Abra sua mente, aceite as mudanças e prospere no trabalho e na vida*. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 2018.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LUIGI, R. SENHORAS, E. M. *O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais*. Nexo Jornal, 2020. Disponível em: O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais | Nexo Jornal. Acesso em: set. de 2021.

MENA, I. *O que é agilidade emocional?*. Verbete Draft, [s.l.], 4 de jul. de 2018. Disponível em: <https://www.projetodraft.com/verbete-draft-o-que-e-agilidade-emocional/>. Acesso em: ago. de 2021.

OLIVEIRA, E. de S., et al. *A educação à distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19*. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, jul. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14095>. Acesso em: set. de 2021.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. *Histórico da pandemia de Covid-19*. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: ago. de 2021.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 48.810, 14 de março de 2020*. Pernambuco. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=49423&tipo=>. Acesso em: set. de 2021.

SANTANA FILHO, M. M. de. *EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, DOCÊNCIA E O CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19*. Revista Tamoios, 2020, v. 16. n.1. Disponível em: [EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, DOCÊNCIA E O CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 | Filho | Revista Tamoios \(uerj.br\)](https://www.revista.tamoios.uerj.br/). Acesso em: set. de 2021.

SESPLAG – Secretaria de Planejamento e Gestão. *PERNAMBUCO CONTRA A COVID-19*, Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://dados.seplag.pe.gov.br/apps/corona.html>. Acesso em: set. de 2021.

SILVA, S. M. *(Re) inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19*. Revista Augustus, 2020, 25(51), 237-254. Disponível em: [\(RE\) INVENTAR EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DA COVID-19 | Revista Augustus \(unisuam.edu.br\)](https://www.augustus.com.br/). Acesso em: set. de 2021.

SOUZA *et al.* *Cem dias de Covid-19 em Pernambuco, Brasil: a epidemiologia em contexto histórico.* Cad. Saúde Pública 36(11), 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csp/2020.v36n11/e00228220/>. Acesso em: set. de 2021.

TESSARO, F.; LAMPERT, C. D. T. *Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência.* Relato de Práticas Profissionais, Psicol. Esc. Educ. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/QnPKnNMFJGW6N9jkt89TRM/?lang=pt>. Acesso em: ago. de 2021.

UNESCO. *Educação: da interrupção à recuperação.* UNESCO, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: set. de 2021.

_____. *Consequências adversas do fechamento das escolas.* UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: set. de 2021.

UNICEF. *Serviços de proteção no enfrentamento à exclusão escolar.* Educação que Protege em Crises e Emergências. Brasília (DF): Escritório da Representante do UNICEF no Brasil, 2020.

VIEIRA, M. F., SECO, C. *A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: Uma revisão sistemática de literatura.* Rev. Brasileira de Informática na Educação, v. 28 (2020), 1013-1031. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: set. de 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The future of Jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution.* Global Challenge Insight Report, 2016, pp. 19-26. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf. Acesso em: ago. de 2021.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. *Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fYtf-fQ8jhwz7Dn3sNGKzRwt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: set. de 2020.

Recebido em 26/10/2019.

Aceito em 23/11/2019.

Licenciado por



O gênero meme e o ensino de leitura: construindo sentido, oportunizando conhecimento

Raniere Marques de Melo
Manassés Morais Xavier

Resumo: Proporcionar o ensino de línguas na perspectiva dos gêneros discursivos difundida pela Análise Dialógica do Discurso (Círculo de Bakhtin) corresponde a oferecer experiências didáticas que façam os alunos compreenderem os usos efetivos da língua em seus contextos de vida verbal. Sob esta ótica, o presente trabalho contempla o gênero discursivo *meme* virtual como possibilidade pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente no que diz respeito ao contexto de ensino e de aprendizagem da leitura no ensino médio. Sendo assim, levantamos a seguinte questão-problema: como uma abordagem de *memes*, em âmbito de planejamento docente, pode contribuir para o ensino e aprendizagem de leituras dialógicas no ensino médio? Diante dessa problemática, o objetivo geral deste trabalho é oferecer uma proposta didática que comporta o uso do gênero em questão para aulas

Raniere Marques de Melo: Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4283-0558>. E-mail: prof.ranieremarques@gmail.com.

Manassés Morais Xavier. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Professor de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2628-8183>. E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br

de leitura. Os *memes* selecionados para o *corpus* de análise tratam de questões sociais e políticas ocorridas em 2017. Por se tratar de uma proposta didática, do ponto de vista dos resultados, o trabalho contribui com reflexões que fomentam discussões sobre a relação entre teorias do discurso e o contemporâneo ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva de formar professores e alunos do ensino médio, cada vez mais, críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos. *Memos*. Ensino de Língua Portuguesa.

The meme genre and the teaching of reading: building meaning, providing knowledge

Abstract: Providing language teaching from the perspective of discursive genres disseminated by Dialogic Discourse Analysis (Bakhtin's Circle) corresponds to offering didactic experiences that make students understand the effective uses of language in their verbal life contexts. From this perspective, the present work contemplates the virtual meme discursive genre as a pedagogical possibility in Portuguese language classes, specifically with regard to the context of teaching and learning reading in high school. Therefore, we raise the following problem-question: how can a meme approach, in the context of teacher planning, contribute to the teaching and learning of dialogic readings in high school? Faced with this problem, the general objective of this work is to offer a didactic proposal that supports the use of the genre in question for reading classes. The memes selected for the corpus of analysis deal with social and political issues that occurred in 2017. As it is a didactic proposal, from the point of view of results, the work contributes with reflections that encourage discussions on the relationship between theories of discourse and the contemporary Portuguese lan-

guage teaching, from the perspective of training high school teachers and students who are increasingly critical and reflective.

Keywords: Discursive Genres. Memes. Portuguese Language Teaching.

Introdução

Orientamos nossa reflexão para a própria universidade. Essa instituição, através dos seus cursos de licenciatura, precisa estar em contato constante com a Educação Básica, de modo que os conhecimentos acadêmicos e os escolares fundamentem tanto a formação inicial como a continuada. Isto porque a escola (...) é também um local que lida com outros saberes, oriundos de outras esferas sociais (família, igreja, trabalho e outras), além da Academia.

(BEZERRA, 2007, p. 168-169)

Neste estudo, consideramos os *memes* virtuais como gênero discursivo que abrigam enunciados, que materializam discursos, através de imagens, figuras e fotografias, frases ou palavras-chaves. Eles espalham informações e podem ser compartilhados entre usuários da rede – internet – por meio de uma intencionalidade de cada enunciação envolvida. Nesse sentido, sob esse arcabouço teórico, compreendemo-lo como jазigo daquilo que é enunciável em uma rede, pertencente a uma dada prática/ formação discursiva.

Nesse sentido, a escolha dessa epígrafe nos orienta para o fomento de um ensino reflexivo que extrapole os muros da acade-

nia. Nesse sentido, compreendemos que é mister que o professor, aliado ao domínio teórico, no que tange ao ensino de linguagens, especificamente em Língua Portuguesa, trabalhe com gêneros discursivos que estão na ordem do dia, cuja abordagem temática esteja sobre o facho de visibilidade da mídia, sobretudo das redes sociais, uma vez que estas estão frequentes na vida dos jovens. Dessa forma, o docente deve buscar desvelar a superfície aparentemente “opaca” da linguagem, a partir de atividades de leitura e de desleitura discursivas, desnaturalizando, ressignificando, reacentuando os discursos, os quais, como dito nesse epígrafe, circula em outras esferas sociais.

Para tanto, neste trabalho, tomamos com mote de discussão oferecer uma proposta didática que comporta o uso do gênero *meme* virtual para aulas de leitura no ensino de língua portuguesa no ensino médio. Os *memes* selecionados para o *corpus* de análise tratam de questões sociais e políticas ocorridas em 2017. Em vista dessa proposta a ser apresentada, organizamos esta proposta didática a partir destas considerações iniciais, uma fundamentação teórica sobre leitura em ADD, além de uma proposta para o trabalho de leitura com os *memes* escolhidos e, por fim, apresentaremos as considerações finais.

A leitura e a Análise Dialógica do Discurso

O processo de leitura deve, necessariamente, ser pautado pela concepção de linguagem enquanto interação. Conforme Almeida (2013, p. 11), “ler é um processo interativo de cruzamento de

diversas e variadas vozes que interagem para construir o sentido” e esse procedimento sempre está na ordem da pluralidade de significados, visto que a leitura não está no texto, e que “esta só existe porque há a presença de auditório”, de leitores, que lhe conferem sentidos.

A leitura, portanto, assume papel fundamental no momento de compreensão de textos. Jurado e Rojo (2006, p. 39) expõem a leitura como “um ato interlocutivo, dialógico; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos”. Sendo assim, a interpretação será a produção de sentidos que resultarão em uma resposta do leitor ao que está sendo lido, isto dado como ações interlocutivas que faz interação ao tempo e espaços sociais.

Faz parte de um processo interativo e dinâmico e caracteriza-se como evento social: a leitura, na qual exige, para uma interpretação eficaz, o conhecimento prévio dos possíveis leitores, haja vista a concepção dialógica defendida por Bakhtin e o Círculo de que há sempre a relação de um discurso com outros, sejam essas relações dadas por enunciações anteriores ou posteriores ao que está sendo produzido.

Nesses termos, o ato de ler não se restringe mais a uma habilidade, uma técnica de conhecer palavras ou para adquirir um vocabulário: este ato se tornou mais complexo e diz respeito a possibilidade de o leitor ter autonomia para reconstruir, em certa medida, a informação codificada pelo escritor em sua linguagem gráfica. Os passos que seguem a leitura na perspectiva dialógica recaem em formas de encontro entre o homem e a realidade

sociocultural, que terá como resultado um situar-se de dados de uma realidade expressa através da linguagem, como nos esclarece Medviédev (2012, p. 50): “não importa o que a palavra signifique, ela estabelece uma ligação entre os indivíduos de um meio social (...) a comunicação é o meio pelo qual um fenômeno ideológico adquire (...) seu caráter de signo”.

Ainda segundo Almeida (2013), há uma liberdade no processo de leitura que coloca o leitor numa posição de atribuidor de sentidos conforme seus objetivos, crenças e emoções, e como sendo o principal responsável pela interpretação. Logo, a leitura se define como atribuição/ões de sentido.

Diante do que expôs, complementa:

a leitura compreende apenas um dos vários aspectos da relação de interlocução, pois ler é um processo em que o leitor interage verbalmente com o autor, por meio de um texto escrito, sendo resultado das práticas histórico-sociais que os objetivam. (...) a perspectiva dialógica enfatiza a historicidade, as condições de produção e o sujeito (ALMEIDA, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva de processo de leitura, o gênero discursivo meme, detalhado no tópico seguinte, requer uma leitura de elementos verbais e não-verbais, uma vez que ambos determinarão o significado completo do texto. Desta forma, vão se realizando as leituras, considerando os diversos gêneros discursivos, o contexto social em que os enunciados destes gêneros se apresentam, para, assim, interpretar produtivamente os significados possíveis dos textos.

Os memes: por uma leitura dialógica de gêneros discursivos na sala de aula

Proposta/Convite didática/o de leituras dialógicas do gênero meme

Justificativa

Trabalhar a língua na perspectiva dialógica em sala de aula é relevante, uma vez que os alunos são conduzidos a observarem, produzindo sentidos, a manifestação do sujeito social e o emprego do discurso em formações discursivas diversas.

Partindo desse pressuposto, diante da variedade de gêneros, o *meme* pode apresentar palavras, fotos, imagens, movimentos e elementos caracterizadores deste gênero carregados de significação, que exigem uma observação atenta do leitor no processo de aquisição de sentidos; para além disso, conhecer a constitutividade histórica que forma o Enunciado Concreto. Assim, consideramos sua relevância como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da ampliação da competência leitora, como dissemos acima, para ler e desler as práticas discursivas do mundo em que o aluno encontra-se inserido.

Torna-se, portanto, oportuno mencionar que esta proposta didática é indicada para a 1ª série do ensino médio, mas, dependendo da realidade da turma, poderá ser trabalhada na 2ª e na 3ª séries.

Objetivos gerais

- Promover e estimular leituras dialógicas do gênero *meme*;
- Instigar a análise do uso da linguagem com ênfase nos discursos políticos instaurados no *meme*.

1º Encontro (02 aulas)

- **Conteúdo:** Contextualização do gênero *meme*. Características deste gênero a partir de leituras discursivas; Texto de apoio sobre a origem e a circulação do *meme* virtual. Direitos Humanos.
- **Objetivo:** Discutir sobre o *meme*, considerando sua existência na sociedade e sua função social no ciberespaço, nas redes sociais. Compreender as características do *meme* a partir de leituras realizadas.
- **Descrição das atividades:**
 - Conduzir os alunos a se posicionarem a respeito das suas experiências com a leitura de *memes*, de modo que eles exponham seus conhecimentos prévios em relação a este gênero discursivo. Mediar a discussão realizada em sala de aula.
 - Verificar se os alunos apreenderam o conteúdo da aula desenvolvendo uma atividade na qual eles teçam comentários, por escrito, sobre suas experiências de leituras de *memes*, a circulação deste gênero na sociedade e sua função social.
 - Apresentar os *memes* 1, 2, 3 e 4, evidenciando as características deste gênero.

- Estimular leituras discursivas que proporcionem aos alunos a compreensão dos discursos políticos instaurados no *meme*, o uso da linguagem, a questão das autorias dos *memes*, sua circulação, a presença e postura dos sujeitos sociais, a função deste gênero na sociedade, além de conduzi-los a compreender a necessidade de considerar o contexto social instaurado no *meme* para a construção dos efeitos de sentidos, no caso específico, as questões políticas atuais do Brasil.

- **Metodologia:** Aulas expositivas e dialogadas que promovam a interação entre professor e aluno.
- **Materiais utilizados:** lousa, marcador para quadro branco, computadores, internet.
- **Avaliação:** Através de pesquisa na internet, os alunos, em grupos, deverão encontrar outros *memes* que estão na mesma filiação discursiva, cujos discursos refutam ou corroboram o tema do enunciado. Terminada a pesquisa, os alunos deverão apresentar o motivo de ter escolhido aquele(s) *meme(s)*. O professor, neste momento, deverá mostrar que cada enunciado tem o seu acento, seu tom valorativo, apesar de estar na mesma rede.

Memes a serem utilizadas no encontro

Meme 1



Disponível em: <https://everipedia.org/wiki/ruan-rocha-da-silva-sao-paulo-brasil/#lg=1&slide=1>. Acesso em: 31 de jul. de 2021

Meme 2



Disponível em: : <https://www.facebook.com/search/photos/?q=ladrao%20e%20vacilao%20Temer>. Acesso em 31 de jul. de 2021

Meme 3



Disponível em: <https://www.facebook.com/search/photos/?q=ladr%C3%A3o%20e%20vacil%C3%A3o%20Lula>. Acesso em 29 de jul. de 2021

Meme 4



Disponível: <https://www.facebook.com/search/top/?q=tortura%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20justi%C3%A7a>. Acesso 31 de jul. de 2021

2º Encontro (02 aulas)

- Conteúdo: Leituras dos *memes*. Denúncias políticas. Delação do presidente Michel Temer.
- Objetivo: Ler discursivamente os *memes* virtuais
- Descrição das atividades:
 - Solicitar a leitura discursiva dos *memes* 5, 6 e 7, estimulando os alunos a falarem sobre o conteúdo, a temática presente nesses enunciados em análise, de forma que socializem as impressões construídas por eles, após as leituras realizadas, levando, também, em consideração os *memes* apresentados e discutidos no encontro anterior, estabelecendo, para tanto, as relações dialógicas possíveis.

- Desenvolver um questionário no qual o aluno reflita sobre a presença de sujeitos sociais no *meme*, da presença de palavras como “Fora, Temer”, “Minha casa caiu”, “PRESÍDIOS”, dentre outras, no discurso empregado pelos enunciadores, o uso da linguagem verbal e não verbal e seus efeitos de sentidos, a função social do *meme* e sobre a crítica social presente nesses enunciados em estudo.
- Metodologia: Aulas expositivas e dialogadas que promovam a interação entre professor e aluno.
- Materiais utilizados: lousa, marcador para quadro branco, data show, computador, internet ou xerocópias dos *memes*.

Memes a serem utilizadas no encontro

Meme 5



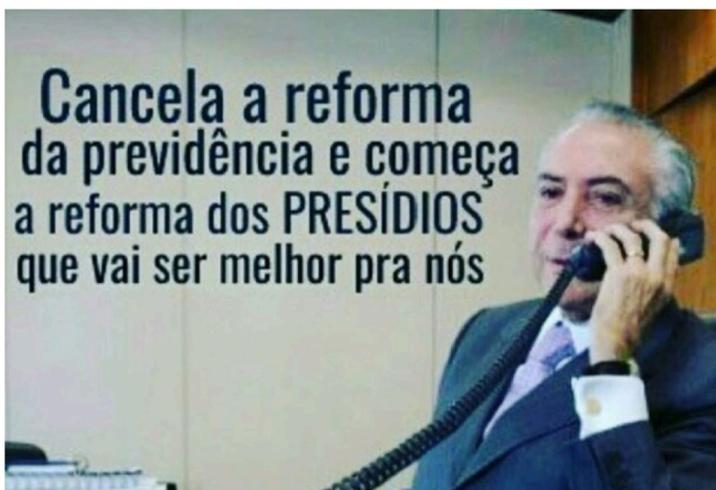
Disponível em: <http://www2.correio24horas.com.br/single-entretenimento/noticia/denuncia-de-gravacao-com-michel-temer-rende-piadas-e-memes/?cHash=458a9f-214f3f8120b2a0d36fbc0234a0>. Acesso em: 17 de nov. de 2021

Meme 6



Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/mais-que-propina-o-que-nao-faltou-foi-meme-na-semana-que-a-casa-de-temer-caiu>. Acesso em: 17 de nov. de 2021

Meme 7



Disponível em: <http://www.otempo.com.br/capa/pol%C3%ADtica/internet-n%C3%A3o-perdoa-e-v%C3%A1rios-memes-com-temer-s%C3%A3o-criados-1.1475187>. Acesso em: 17 de nov. de 2021

Nesse sentido, entendemos que o gênero *meme* virtual pode ser usado em sala de aula no ensino-aprendizagem da leitura, tendo em vista que uma das tarefas da escola é formar leitores críticos e desenvolver neles a competência leitora. Sob esta perspectiva, o *meme* possibilita a interação no ato de ler, que envolve a mobilização de conhecimentos prévios, a relação entre autor, texto e leitor para a construção de sentidos, proporcionando ir além da superfície textual numa atividade de procura de intenções e objetivos do autor. Esta prática de leitura configura os interesses da Análise Dialógica do Discurso, pois convoca, ao leitor, posicionamentos, atribuição de valores, estabelecimentos de associações dialógicas com outros contextos de enunciação etc..

Defendemos a concepção de que as aulas de Língua Materna precisam oferecer aos alunos o contato com a língua em uma situação de uso real, em outras palavras, o contato com gêneros discursivos, e não privilegiar apenas o ensino gramatical que, na maioria das vezes, é descontextualizado. Assim, no plano das possibilidades, apresentamos o *meme* como um texto imbricado de multissemiotes, de natureza opinativa e expresso na linguagem verbal e não verbal, que, por sua vez, proporciona o ato interativo entre professor e aluno, na medida em que o alunado é orientado à leitura, discute sobre a constituição do *meme*, volta-se para o contexto de produção discursiva (histórico-social e ideológico) investigando a finalidade do enunciado do *meme* ao evidenciar personagens envolvidas em questões políticas atuais.

A proposta didática ou o convite didático apresentada/o neste trabalho tenta oportunizar a professores e a alunos discussões

sobre ensino de Língua Materna que se aproximam das efetivas situações de comunicação e de interação sociais, a partir de gêneros discursivos inseridos em contextos de ensino-aprendizagem.

À luz desta perspectiva, sugerimos que os professores de língua tenham como referencial a presente proposta, mas não a entendam como algo fechado/estanque. Pelo contrário! Nossa intenção consistiu em, apenas – sem pormenorizar o apenas – propor uma possibilidade de metodologia de ensino de Língua Materna, tendo como norte o processo de interrelação entre a Análise Dialógica do Discurso e o ensino contemporâneo de língua: conexão que no nosso entendimento produz reflexões linguísticas cada vez mais aderentes a uma perspectiva dialógica e discursiva de língua e, conseqüentemente, de ensino de língua.

O desenvolvimento do processo ensino e de aprendizagem de língua materna, especificamente, depende muito da postura do profissional diante do espaço complexo e dinâmico que é a sala de aula. Fatores como concepções de ensino e de língua são determinantes para o aprimoramento das aulas, fazendo com que estas se tornem significativas ou tragam resultados satisfatórios à realidade sócio-cultural dos alunos.

Assim sendo, para que os alunos tenham essas experiências em diferentes esferas de uso da linguagem, é indispensável ao professor uma tarefa: planejar! Esta atividade não deve ser unicamente mental, uma vez que entendemos que

[...] realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de

caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

Dessa forma, saber planejar prevê pensar na formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Em outras palavras, formação é sinônimo de se refletir sobre fatos concretos/reais que se inserem no contexto das práticas de ensino, visando identificar possíveis problemas, apontar alternativas que auxiliem no desenvolvimento das aulas ou mesmo elogiar e divulgar resultados que sirvam de exemplos para outros professores.

Imbuídos dessa necessidade de reflexão e enfocados no ensino de língua materna, começamos nossa discussão de língua tratando dos gêneros discursivos, uma vez que o uso social destes representa a articulação falada e escrita da interação verbal e, conseqüentemente, ferramentas de reflexões do professor na sua transposição didática em sala de aula, o que acreditamos justificar nossa preocupação em conceituá-los e apontarmos suas relações com o ensino de língua materna. Segundo Magalhães-Almeida (2000, p. 144-145),

a contribuição que essa transposição didática poderia dar aos atores do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

sa diz respeito a três aspectos, intimamente relacionados. Em primeiro lugar, há vantagem em ensinar-se língua materna sob a perspectiva de projeto. Nele, a unidade mínima de ensino é a sequência didática, cuja combinação dá origem aos programas bimestrais, semestrais e anuais. Em segundo lugar, há vantagem em trabalhar-se com gêneros do discurso e agrupamentos de gênero, o que permite caracterização mais detalhada dos gêneros, por meio de análises contrastivas. Finalmente, a grande contribuição que essa transposição pode dar ao ensino de Língua Portuguesa consiste em estudar-se a língua sob a perspectiva dinâmica e viva, em que são utilizados textos autênticos, em circulação nas diversas práticas e discursos sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme cita Magalhães-Almeida (2000), estabelecem com precisão a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa de formar alunos com competências de realizar comunicação e interação verbais, nas modalidades orais e escritas, através do uso dos gêneros textuais. Para tanto, há a necessidade de que o professor procure desenvolver atividades que possibilitem a realização desse objetivo a partir de propostas de ensino que levem em consideração a funcionalidade do gênero no âmbito das práticas sociais. Nesse sentido, o aluno do ensino médio, segundo as OCEM, deve:

Conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, cientí-

fica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2006, p. 32).

E essa procura de alternativas de ensino é a base dos cursos de formação de professor, que objetivam proporcionar ao aluno-professor subsídios para o aperfeiçoamento do ser professor. O objetivo principal desses cursos é oferecer à formação do professor

a integração das contribuições da pesquisa universitária à sua prática docente e enfocando as contribuições teóricas de estudos educacionais e de estudos da linguagem, que pudessem explicar posicionamentos teórico-metodológicos relacionados ao ensino/aprendizagem de língua materna (BEZERRA, 2007, p. 150).

Em outras palavras, a proposta dos cursos de formação é otimizar a abertura de diálogo entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes escolares, visando contribuir com a formação docente à luz das perspectivas atuais de concepções de língua e ensino. Refletir sobre o ensino a partir dessas perspectivas significa colocar os usos linguísticos no centro da discussão. Com isso, é necessária a intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita com objetivos claros e definidos.

Considerações finais

À guisa de nossas escolhas dos *memes* para formar a composição desta sequência, concluímos que toda linguagem utilizada na elaboração desses enunciados analisados é provocadora de criar

e recriar sentidos entre sujeitos sociais. A materialização dessa atividade enunciativa, por sua vez, estabelece a formação da identidade do sujeito político, através de discursos que incluem, excluem e que realçam as diferenças sociais. Portanto, cabe ao professor contemplar esse gênero discursivo em sala de aula, a partir de atividades planejadas de leitura e discussão temática, a fim de munir o aluno de uma capacidade crítica e argumentativa frente às questões políticas e sociais.

Por se tratar de uma proposta didática, do ponto de vista dos resultados, o trabalho contribui com reflexões que fomentam discussões sobre a relação entre teorias do discurso e o contemporâneo ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva de formar professores e alunos do ensino médio, cada vez mais, críticos e reflexivos.

Referências

ALMEIDA, M. F. *O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente*. João Pessoa: Ideia, 2013.

BEZERRA, M. A. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007, p. 147-170.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.); KLEIMAN, A. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-55.

MAGALHÃES-ALMEIDA, C. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 127-148.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

Recebido em 23/10/2019.

Aceito em 21/11/2019.

Licenciado por



O discurso religioso e os jovens da Diversidade Católica de Fortaleza-CE

Francisco Danilo dos Santos Oliveira

Resumo: Este trabalho apresenta uma discussão acerca da relação entre a religião e os LGBTI+, buscando entender como se dão as subjetivações desse público frente aos diversos discursos acerca dos modos de vivenciar as dimensões da sexualidade e da fé. O texto apresenta uma pesquisa feita junto ao grupo Diversidade Católica de Fortaleza-CE e procura entender a relação dos LGBTI+ e a instituição, Igreja Católica. O conceito foucaultiano de estética da existência é trazido para essa discussão a fim de uma análise da disputa sobre os LGBTI+, os discursos de enquadramento ou de expressão de si, e seus corpos.

Palavras-chave: Discurso. Religião. Diversidade.

El discurso religioso y los jóvenes de la Diversidad Católica de Fortaleza-Ceará

Resumen: Este trabajo presenta una discusión sobre la relación entre la religión y los LGBTI+, buscando comprender con se dan los modos propios de constitución de estos grupos ante los diversos discursos acerca de los modos de vivir las dos dimensiones: la sexualidad y la fe.

Francisco Danilo dos Santos Oliveira. Universidade Estadual Vale do Acaraú. <http://lattes.cnpq.br/8948720656067871>. Email: danilosantossax@yahoo.com.br

El texto presenta una investigación hecha junto al grupo Diversidad Católica de la ciudad de Fortaleza-Ceará y busca entender la relación de los LGBTI+ con la institución, la Iglesia Católica. Utilizaremos en la discusión el concepto de Foucault, estética de la existencia, a fin de analizar la disputa sobre los LGBTI+, los discursos de encuadramiento o de expresión de sí, y sus cuerpos.

Palabras clave: Discurso. Religión. Diversidad.

Introdução

O tema da sexualidade tem atraído diversos pesquisadores, que se dedicam a entender a força e a dinâmica da sexualidade na vida dos indivíduos. O aumento do interesse por essa temática e o conhecimento produzido a seu respeito têm contribuído, ao longo do tempo, tanto para favorecer o reconhecimento e a promoção da dignidade das pessoas, quanto para o controle a manutenção dos papéis sociais estabelecidos.

Nos contextos mundial e brasileiro, estão surgindo diversos movimentos que trazem como marca principal a afirmação da identidade e da orientação sexual. De fato, segundo Sposito, a passagem da sociedade industrial para a pós-industrial, “deu origem ao surgimento de movimentos sociais não mais centrados no mundo do trabalho, mas marcados pela importância do conhecimento e da informação como novas formas de dominação” (SPOSITO, 2014, p. 106). Esse contexto seria favorável a novas

questões e novas lutas, como as das mulheres, as dos negros, as dos jovens, as dos LGBTI+¹.

Para Boaventura de Souza Santos (1995), o surgimento de novas formas de opressão e o isolamento político do movimento operário favorecem a emergência de novos sujeitos sociais e práticas de mobilização social. Para o autor, enquanto nos países centrais a luta pelos direitos da primeira e da segunda geração foram protagonizados por movimentos sociais tradicionais, como o partido e o sindicato, a luta que os novos movimentos sociais têm assumido é pela terceira geração dos direitos: ecológico, feminista, antirracista, anti-homofóbico etc. Essa agenda dos novos movimentos sociais é fundamental para compreender a agenda das mobilizações juvenis, mesmo no ambiente eclesial, acionadas por razões e modos de adesão distintos.

É relevante observar que as reivindicações desses novos movimentos não são facilmente resolvidas com a concessão de direitos. Para Boaventura, «a emancipação pela qual lutam não é política, mas acima de tudo, pessoal, social e cultural». No entanto, «a novidade dos novos movimentos sociais não está na rejeição à política, pelo contrário, está na ampliação da política para além do contexto liberal da distinção entre estado e sociedade civil» (BOAVENTURA, 1995, p. 182). Nesse contexto, faz-se importante pensar também como essas pautas por reafirmação das identidades e por emancipação pessoal repercutem no ambiente eclesial.

1. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexuais e outras formas de expressão da identidade de gênero e orientação sexual.

É fundamental compreender que são, sobretudo, os jovens os que mais se contagiaram com essa nova agenda de lutas e reivindicações, inaugurando um novo modo de atuar política, cultural e religiosamente. Para essa geração, a circulação e as disputas em torno do reconhecimento da diversidade assumem um papel cada vez mais relevante em seus processos de socialização. As manifestações juvenis, que questionam e promovem novas formas de existência no espaço público e privado, acabam por ser um lugar de visibilidade de indivíduos que questionam os padrões estabelecidos, de modo marcante, relacionados à diversidade sexual e às expressões de gênero.

É preciso afirmar, no entanto, que as instituições socializadoras tradicionais, como a família e a Igreja, não se tornaram irrelevantes no processo de conservação da tradição. No entanto, elas não são blocos rígidos e impermeáveis às transformações. Há diversos movimentos de abertura que surgem para atender novas demandas dos sujeitos e das instituições, como a Igreja Católica, que buscam, em alguma medida, se reinventar, para permanecerem relevantes no contexto social.

Nesse sentido, observa-se pequenos gestos de abertura manifestos em discursos e em práticas de inclusão nos serviços prestados pelas igrejas ao público LGBTI+. O próprio Papa Francisco tem adotado posturas de acolhida. Em 2013, por exemplo, quando retornava da Jornada Mundial da Juventude, respondendo a um entrevistador, afirma: “se uma pessoa é gay e procura Deus e tem boa vontade, quem sou eu para julgá-la”? E continuou: “o catecismo da Igreja explica isso muito bem. Diz que eles não devem

ser marginalizados por causa disso, mas devem ser integrados na sociedade”. As palavras do Papa sinalizaram para uma clara atitude de acolhida, colocando novas perspectivas para a compreensão dos LGBTI+ na Igreja, mesmo que nos documentos oficiais não tenham tido novos avanços no sentido da acolhida a esse público.

Historicamente, a despeito de declarações do Vaticano² e de líderes católicos³, o discurso católico oficial tem sido identificado com a condenação das práticas homoafetivas e com a não acolhida desse grupo social que, gradativamente, ganha espaço e visibilidade na sociedade, resultado de suas lutas por direitos e reconhecimento. Por isso, em alguma medida, parece contraditório o interesse desse grupo em aproximar-se da Igreja Católica.

A Igreja Católica é uma instituição plural que se comporta de modos diferentes de acordo com o local de sua presença, uma lógica de enculturação. Além disso, existem expressões suas que variam de posicionamentos ultra conservadores, passam por expressões pentecostais, até atitudes mais progressistas. Diante dessa pluralidade e por causa dela, vemos surgir, em vários lugares do mundo, agentes de pastoral, sejam padres, freiras, religio-

2. Em 1986, uma carta do Vaticano aos bispos, afirma que “nenhum ser humano é mero homossexual ou heterossexual. Ele é, acima de tudo, criatura de Deus e destinatário de Sua graça, que o torna filho Seu e herdeiro da vida eterna”.

3. Em entrevista às três cadeias de televisão alemãs (Bayerischer Rundfunk, ZDF, Deutsche Welle) e à Rádio Vaticano, em 2006, o Papa Bento XVI disse que “o cristianismo não é um conjunto de proibições, mas uma opção positiva”. E “que é muito importante evidenciarmos isso novamente, porque essa consciência hoje quase desapareceu completamente”.

sos e leigos, que se dedicam à promoção e ao acompanhamento pastoral de pessoas LGBTI+.

Nessas circunstâncias, o que vem a ser diversidade católica? Não tenho elementos para responder a essa pergunta. Mas, pela maneira que a expressão foi usada na logomarca do grupo, fica claro que se trata de uma moeda simbólica que tem valor nos embates, internos e externos à Igreja Católica. Tanto nesse caso, no qual se busca “unir católicos em comunhão com o mundo GLS”, como em outros exemplos acima citados, trata-se de investigar por que, como e em quais circunstâncias do debate público as identidades religiosas são naturalizadas e passam desapercibidas, ou são ocultadas ou acionadas. (NOVAES, 2012, p. 199)

Essas discussões fazem surgir, no interior da igreja, a Pastoral da Diversidade, que é uma aproximação pastoral com pessoas LGBTI+ que possuem o desejo de vivenciar as práticas religiosas na Igreja Católica, sem abrirem mão da expressão de sua identidade de gênero e de sua orientação sexual.

As pessoas que participam desses grupos são majoritariamente jovens, o que apresenta um aspecto geracional para essa discussão. Assim como reinventam as formas de participação social acionando as diversas identidades e a despeito das instituições políticas tradicionais (sindicatos, partidos, movimentos organizados), as novas gerações buscam novas formas de experimentações religiosas. Isso, no entanto, segundo Novaes (2016), “não significa dizer que, para todos os jovens, as instituições religiosas tradicionais deixaram de constituir *locus* de agregação social, de doação de sentido para a vida e, ainda, de espaço motivador de

ações e engajamento sociais” (p. 260). Se olharmos os dados de declaração de pertencimento religioso, veremos o crescimento de jovens sem religião⁴. Para Novaes, no entanto, é preciso, primeiro, repensar a ideia de pertencimento e segundo, compreender os múltiplos significados dentro da categoria sem religião, que expressam diversas formas de ser religioso e sem religião.

O que a autora nos ajuda a entender é que a adesão que os jovens fazem da religião, hoje, é marcada por vínculos mais flexíveis, que negociam o “pacote de dogmas e regras” de cada sistema religioso e que consideram a diversidade do campo religioso como uma possibilidade real.

O tema da diversidade e a sua relação com a religião, no caso, com a Igreja Católica, é objeto bastante complexo. Ao fazer a incursão de campo, surpreendeu-nos a influência que a confissão religiosa parece ter no modo como os indivíduos percebem a própria vida e as suas relações.

De fato, tornar a religião um objeto de investigação sempre é se submeter a um considerável esforço de objetivação reflexiva. Isto, não só porque é necessário assumir e refletir sobre a própria pertença ou crença religiosa, caso haja. Mas, também, porque é preciso não subestimar a necessidade de objetivação – não menos dolorosa – dos conceitos (e preconceitos acadêmicos) que habitam o mundo ao qual os cientistas sociais pertencem (NOVAES, 2012, p. 189).

4. 16% dos jovens entrevistados pela pesquisa Agenda Juventude Brasil, em 2013, se declararam sem religião.

A seguir, apresenta-se o resultado de uma pesquisa de campo com grupo da Diversidade Católica, na cidade de Fortaleza. Esses grupos de LGBTI+ católicos têm a pretensão de estabelecer um vínculo dos jovens com as práticas católicas por meio de encontros que promovem discussões e vivências religiosas. No acompanhamento a esses grupos, observou-se que, associado às práticas religiosas, os mecanismos de poder e os dispositivos da sexualidade promovidos pela instituição, referências foucaultianas, são fortemente percebidas.

Diversidade Católica: uma experiência

Uma primeira questão que aparece ao se aproximar de grupos LGBT+ católicos no Ceará é o nome dado ao grupo: Diversidade Católica e Pastoral da Diversidade. Isso porque essa diferença de denominação significa uma diferença também de posição do grupo em relação à Igreja.

A Diversidade Católica reúne grupos de leigos LGBTI+ católicos que querem vivenciar a fé, mesmo se não encontram amparo oficial de forma a promover uma integração mais efetiva. Normalmente, esses grupos promovem seus encontros em locais não eclesiais e se dá uma importância ao sigilo e à discrição para que não venham sofrer repreensões por parte das autoridades eclesiais.

Já a Pastoral da Diversidade goza da aprovação oficial da Igreja, uma vez que, como Pastoral, faz parte do conjunto de atividades e ações pelas quais a Igreja realiza sua missão evangelizadora e presta um serviço às comunidades. Dessa forma, a Pastoral da

Diversidade pode ser implantada nas dioceses e paróquias, sendo reconhecida por bispos e padres, e incorporando-se às atividades e serviços das comunidades paroquiais. Tendo em vista que o intuito da Diversidade Católica é torna-se efetivamente uma pastoral e desfrutar do reconhecimento eclesial.

A Pastoral da Diversidade e a Diversidade Católica, na prática, são grupos surgidos no interior da Igreja Católica que acolhem as diversas formas de expressões da sexualidade e de identidades de gênero. São organizações que promovem experiências de vivência da fé católica para a comunidade LGBTI+. Depois de fazer essa diferenciação de termos, que é bastante importante para compreender essa realidade, utilizaremos, doravante, o termo Diversidade Católica, pois é como os principais grupos referenciados nesse trabalho se compreendem.

A realidade da Igreja Católica no Ceará é peculiar, pois é marcada por grandes figuras da devoção popular, como, por exemplo, o Padre Cícero, em Juazeiro do Norte, cuja fama atrai milhares de romeiros todos os anos a essa cidade. Vale fazer notar que o Padre Cícero foi uma figura controversa, pois, além de padre, foi também envolvido com política, prefeito da cidade de Juazeiro do Norte, chegando a ter muitos conflitos com as autoridades eclesiásticas da época. Ao final de sua vida, já idoso, foi suspenso de ordem.

Os devotos de Padre Cícero conservaram esses aspectos de subalternidade, pois, mesmo depois da morte do padre Cícero, a Igreja não deu apoio e reconhecimento a esses fiéis que se deslocavam para visitas aos lugares considerados sagrados, mesmo esses conservando de forma piedosa as práticas do catolicismo oficial.

Esse é um aspecto que retrata bem esses conflitos de posições entre as intuições oficiais e as práticas concretas da vida dos cristãos católicos do Estado do Ceará no final do século XIX e início do século XX, mas que têm seus reflexos na contemporaneidade. Fortaleza, a capital do Ceará, ainda conserva características desse processo religioso vivido nesse período da história, de fortes práticas devocionais condizentes ou não com as práticas oficiais da Igreja.

Outro fato relevante para a compreensão do contexto eclesial de Fortaleza se dá no final da década de 70, quando chega ao Ceará, por meio de padres estadunidenses, um movimento eclesial que se autodeclarava como um modo novo de se entender como Igreja, a Renovação Carismática Católica. Como fruto desse movimento, mais recentemente, houve o surgimento das chamadas Novas Comunidades. Esses novos agrupamentos de pessoas procuram um estilo de vida religiosa mais elástico: na mesma comunidade, são aceitas pessoas com opções de vida variados: padres, leigos celibatários e leigos casados.

A RCC surgiu em meados da década de 1960, nos Estados Unidos, inspirada nos movimentos pentecostais (centrados no Espírito Santo) das igrejas evangélicas. Retomando o uso dos carismas pelos fiéis católicos, a RCC foi considerada, desde sua origem, como fenômeno próximo ao pentecostalismo protestante, uma espécie de “ramal evangélico” da Igreja Católica ou pentecostalismo católico, pregando uma fé que espetaculariza os encontros, supervaloriza a espiritualidade individualizada e explora a comunicação direta com Deus. (NICOLAU, 2006, p. 78)

Essa nova forma de vida religiosa encontra, em Fortaleza, um terreno propício ao seu crescimento, dado que, nesse momento, a Igreja Católica encontra-se ainda forte, seja nos costumes tradicionais, seja nos misticismos despertados pelos profetas presentes em vários lugares, como o próprio padre Cícero, a beata Maria de Araújo, padre Ibiapina, frei Damião e tantos outros. Desta maneira, a RCC ganha rapidamente força no contexto eclesial de Fortaleza e as práticas católicas tornam-se mais fervorosas e públicas.

No Estado do Ceará, e particularmente em Fortaleza, o espaço público é invadido pela simbologia cristã identificada com a tradição católica, a oração, os cantos de louvor a Deus e as missas performáticas, com o aparecimento e crescimento dos grupos da Renovação Carismática. Os símbolos católicos, antes confinados às igrejas, ganham as ruas, onde circulam carros com slogans religiosos – “Este carro é de Jesus”, “Deus é fiel” ou “Nossa Senhora me guia” –, pessoas rezando o terço e manifestando sua fé nos mais diferentes locais: shopping centers, praças, etc. (NICOLAU, 2006, p. 79).

Lembramos que nesse período também foi o auge das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Teologia da Libertação, que tiveram grande aceitação no contexto eclesial do Ceará e, em Fortaleza, com a figura do bispo Dom Aloísio Lorscheider, reconhecido por sua atuação na Conferência dos Bispos do Brasil, no Conselho Episcopal Latino-Americano e pelo apoio que ele dava às pastorais sociais.

Nesse contexto bem peculiar, seguindo essas perspectivas teológicas, na última década vão surgindo diversos grupos que expressam maior diversidade de participantes. Grupos de Pastoral da Juventude ressurgem, novas articulações são feitas, o que retrata uma realidade de Igreja dinâmica e em constante mudança.

Nestes últimos anos, em Fortaleza, em meio a esse tecido eclesial complexo, surge um grupo de Diversidade Católica, inspirado em um grupo da cidade do Rio de Janeiro. Esse grupo do Rio de Janeiro foi o primeiro do Brasil, surgido de um esforço de atender a um número significativo de jovens LGBTI+ desejosos de professar a sua fé católica. Ele surge a partir de trabalhos com jovens LGBTI+ vinculados à PUC- Pontifícia Universidade Católica, por meio do departamento de Ciências Sociais, uma vez que a realidade de Igreja local não era favorável a um trabalho específico com esse público.

Os encontros eram realizados em espaços não-eclesiais, mas tinham a intenção de vivenciar a fé comunitariamente, por isso, o interesse no acompanhamento de um padre e na espiritualidade cristã. Há, nestes encontros, diversas práticas próprias do catolicismo, como a confissão e a celebração eucarística. Buscava-se nesses encontros uma certa discrição para preservação dos membros e acompanhantes. Como relata o responsável:

Começamos numa reunião a ler materiais, fazer reflexões, partilhas. As pessoas podiam falar das suas vidas, das suas histórias, depois celebrarmos a missa, fazíamos um lanche, como fazemos até hoje. E esse espaço se tornou um lugar onde gays e lésbicas podem falar de suas histórias, sobre seus dramas, sua fé e con-

tar coisas que não tinham outros espaços de Igreja onde podiam fazer isso e, muitas vezes, nem no ambiente de trabalho, escola, família... [o grupo] é o espaço que eles têm para falar da sua homoafetividade (Silvo, responsável pelo grupo do Rio de Janeiro).

A proposta do grupo da Diversidade Católica é ser um grupo de apoio aos LGBTI+ católicos, principalmente por meio da partilha de vida. Essa perspectiva é corroborada pelo relato de um dos membros do grupo de Fortaleza.

O que eu gosto muito do [grupo] Diversidade [Católica] é que nós somos basicamente um grupo de partilha. Sempre que a gente se reúne, todo mês, a gente conversa muito sobre nossa vida, como a gente tá. Geralmente, quando vem alguém novo, ela se apresenta, fala um pouco sobre ela, a gente meio que se reconhece nessa pessoa e se ajuda. Pra mim, a nossa grande ajuda é partilhar a nossa vida. Pra mim, isso é o essencial do Diversidade. A gente sempre discute algum texto, traz alguma discussão para gente conversar, mas acho que o essencial é a gente tá junto mesmo, como grupo, partilhar (Jorge⁵, membro do Grupo de Diversidade Católica).

O grupo de Fortaleza foi formado a partir de um jovem que foi estudar no Rio de Janeiro, participou do grupo Diversidade de lá e, depois mais tarde, retornou a Fortaleza. O grupo foi se formando por meio de articulações de jovens que se encontraram em palestra do responsável pelo grupo do Rio de Janeiro, em Fortaleza.

5. Os nomes dos entrevistados do grupo foram alterados para preservar suas identidades.

Muitas das articulações para formar o grupo se deram nas redes sociais, como relata o fundador do grupo.

O padre visitou novamente Fortaleza e deu uma palestra. Foi então que tive oportunidade de me apresentar como membro do grupo Diversidade Católica. Ao final da apresentação, fui procurado por uma jovem que manifestou interesse em iniciar um grupo aqui. Por telefone fui procurado por outra jovem* que tinha entrado em contato com a Juliana*⁶ do Diversidade Católica pela internet que lhe deu o meu contato [...]. Nós ficamos nos comunicando por telefone e pela Internet, até que marcamos um primeiro encontro no Centro Dragão do Mar, o qual consideramos o marco do início do grupo, em 2015. Depois da criação do grupo, os encontros tiveram início, não encontramos dificuldades (Tadeu, fundador do grupo Diversidade Católica de Fortaleza).

Esse novo grupo formado tem as mesmas características daquele do Rio de Janeiro. Inclusive muitos dos grupos de Diversidade Católica que estão espalhados pelo Brasil surgiram a partir desse grupo do Rio de Janeiro, pois muitos dos membros eram estudantes que, ao término de seus estudos, regressaram para seus estados de origem e, com a experiência obtida, fundaram novos grupos ou tiveram contato por meio dos encontros e dos eventos. Esse grupo do Rio de Janeiro, por meio desses eventos, atinge um número significativo de jovens LGBTI+ católicos.

6. *alterados os nomes de pessoas mencionadas pelos entrevistados para preservar suas identidades.

Em 2013, eu fui para a Jornada Mundial da Juventude e eu descobri pela internet que um grupo de homossexuais ia fazer um encontro lá na URCA, numa universidade, que ia reunir grupos de LGBTs católicos. Aí eu fui para esse encontro que era do Diversidade Católica do Rio, foi lá que eu conheci o Diversidade Católica. Pra mim foi incrível, foi muito bonito, eu me senti como se fosse criança dentro da Igreja de novo, sem todos esses pesos, essas preocupações que existiam na fase adulta por conta da sexualidade, de não se sentir aceito. Eu me senti totalmente acolhido, foi uma espécie de celebração, meio palestra, um seminário com os convidados que estavam lá. Foi realmente muito incrível! Eu vivi a Jornada Mundial inteira e acho que foi aí que eu me entendi (Jorge).

O Diversidade Católica de Fortaleza é, principalmente, um grupo de partilha de vida e de fortalecimento de vínculos entre participantes que se reconhecem em sua diversidade sexual e de gênero e em sua identidade católica. Seguindo aquele modelo que já funcionava por alguns anos no Rio de Janeiro.

Quando a pessoa tem a oportunidade de se apresentar, de contar toda sua experiência dentro da igreja e de ser acolhida por pessoas que experimentaram situações semelhantes, acontece a tomada de consciência de que a pessoa não está sozinha. A partir de então, os membros que decidem continuar a frequentar os encontros acabam constituindo uma família pronta para levar adiante a proposta do grupo (Tadeu).

O Grupo quer ser esse lugar de acolhida e de crescimento para os jovens LGBTI+ a partir da dimensão religiosa. Como afirma um dos participantes.

O que eu acho interessante dos grupos é você se sentir aceito dentro da igreja, você se sente à vontade e a partir disso você descobrir uma vocação, o caminho que você pretende seguir. Se a gente for ficar sempre nessa história de viver pela metade, tirar um pedaço da gente pra viver, a gente nunca vai tá inteiro e como é que a gente vai descobrir uma vocação se a gente não tá inteiro naquilo, se a gente tá escondendo alguma coisa ou abafando alguma coisa. A grande importância dos grupos é isso, que as pessoas se sintam acolhidas e sintam essa capacidade de estar na igreja. São processos, para mim, ainda é complicado isso, mas são processos (Jorge).

Por conta da peculiaridade própria de Fortaleza, sua formação religiosa e cultural, o grupo tem um significativo número de jovens oriundos de novas comunidades e da Renovação Carismática Católica, como se pode verificar pelo relato de uma jovem que participa do Diversidade Católica, mas que começou sua trajetória eclesial nesse movimento.

Com 15 anos eu tive o meu primeiro contato com a Renovação Carismática, eu participava de uma comunidade que era no meu bairro. Logo que eu entrei na comunidade foi apaixonante, até então eu não tinha esse contato com Deus. Eu era muito livre com relação à religião, porque meu pai tem uma vertente mais espírita, tem um outro lado da família que tem uma vertente que vai mais pro lado da umbanda... Para mim não existia essa vivência de experiência com Deus, então, quando eu tive esse contato com a Renovação Carismática, pra mim, foi muito profundo. Logo em seguida eu fui convidada a participar do pastoreio, a começar a coordenar grupos de jovens e eu era a pastora mais jovem da comunidade. E sempre senti um chamado de Deus muito profundo, tanto que nessa comunidade eu entrei no vocacional,

só que com um tempo eu percebi que não era o carisma que eu me identificava e aí eu conheci uma outra comunidade, que é a Comunidade Católica Shalom (Carina, membro do Grupo de Diversidade Católica).

Um dos jovens entrevistados corrobora a influência da Renovação Carismática sobre os jovens do grupo da Diversidade Católica.

Hoje tem muitas pessoas que foram da RCC (...). Acaba que as pessoas que chegam no grupo, muitas, passaram pela Renovação Carismática, mas nós não temos nenhuma ligação com nenhum grupo de Renovação, na verdade, nós não temos nenhuma ligação com nenhum grupo oficial da Igreja. Nós somos um grupo independente (Jorge).

Muitos dos jovens que estão no Diversidade, viveram experiências de rejeição nessas novas comunidades, principalmente, por sua orientação sexual, mas mesmo assim nutrem um grande desejo de aceitação por parte da Igreja institucional.

Depois de muito tempo eu procurei minha pastora, porque eu me apaixonei por uma menina perdidamente e eu disse assim: “não tem mais como fugir disso”. Então eu decidi conversar com ela e a acolhida não foi como eu esperava. Ela era a minha pastora, do pastoreio, ela era a minha acompanhadora vocacional e eu pensei que ela talvez tivesse uma outra forma de me acolher diante do que eu estava levando para ela, porque eu estava me sentindo perdida, eu estava desnorteada, totalmente, não sabia o que fazer. E quando eu fui conversar com ela, a reação dela foi a seguinte: dizer que ela não reconhecia quem eu era, dando a entender que eu era uma farsa, que eu nunca tinha falado realmente a verdade de quem eu era para ela. Sendo que aquele

momento também era um momento de descoberta. Algo que ela falou que para mim foi muito forte: “o que você tá fazendo é pior do que matar alguém, porque você está matando a si mesma”. Depois dessa conversa, eu pensei “pronto, eu vou encontrar uma solução para isso que estou sentindo, esse conflito”. Só piorou, porque minha família não sabia, nenhum amigo meu sabia, ela era a primeira pessoa que eu tinha decidido contar e foi dessa forma. E aí eu só conseguia chorar, eu não conseguia ter outra reação (Carina).

Essas Comunidades promovem um estilo de vida que prega a abstinência sexual, a continência por toda a vida, como forma mais adequada à vida sexual dos jovens LGBTI+.

Quando eu fiz a Crisma, já com dezesseis anos, foi quando eu voltei a me aproximar da igreja e, por volta dos dezessete ou dezoito anos, eu entrei numa comunidade de Renovação Carismática, a Comunidade Emanuel, do Maracanaú. Eu passei oito anos nessa comunidade, trilhando um caminho de vocação, para ser consagrado. Eu me consagrei, mas mesmo estando na comunidade eu já conseguia compreender bem a minha sexualidade, mas resolvo entrar muito por uma busca de Deus, por querer estar com Deus. Sempre com questões muito latentes, sobre estar ou não estar no caminho, estar ou não estar na igreja, sobre como eu estaria, sobre as renúncias que eu deveria fazer. Eu vivi muito nesse sentido, do dever de renunciar a minha sexualidade por estar na Igreja (Jorge).

Normalmente, o grupo Diversidade Católica se encontra em locais não eclesiásticos, como o Centro Cultural Dragão do Mar e diversas praças da cidade. No entanto, há um Instituto Religioso,

de padres e irmãos, que acolhem o grupo para alguns encontros e para a realização de trabalhos voluntários.

A existência do grupo por si só já justifica sua continuidade. As pessoas precisam saber que é possível ser gay e católico. Elas não estão sozinhas. Tem com quem conversar. Depois que a pessoa comparece a um encontro, ela é adicionada ao grupo de WhatsApp onde trocamos mensagens diariamente, estamos sempre em contato. Também temos capacidade de indicar padres compreensivos com quem elas possam se confessar sem medo e indicar espaços acolhedores dentro da Igreja. A atuação do grupo é caso a caso. O grupo atinge seu objetivo no momento em que toca o coração de uma pessoa (Tadeu).

Pois está é uma questão de grande importância para esses indivíduos LGBTI+ que não querem renunciar nem a dimensão da sexualidade, nem a fé.

Eu convivia com isso, sempre tendo lutas em relação a isso, acontecia de me apaixonar por alguém e ficar naquela contradição, até que chegou um momento que eu me apaixonei por uma pessoa de fora da igreja, que não era do meu convívio lá na comunidade e eu comecei a avaliar o que eu queria da minha vida. Me questionava muito com Deus, por que era um sofrimento muito grande e ninguém sabia. Eu questionava muito a Deus por que eu era assim e não poderia mudar, não foi uma escolha minha, eu não tive poder de escolha sobre isso e não tinha poder de escolha agora para mudar. Eu lembro que no começo, quando eu estava me entendendo, eu pedia muito a Deus para mudar. E eu queria muito estar com Deus! Eram duas coisas na minha vida que eu não queria abrir mão: de viver minha afetividade (uma vida

completa) e viver minha fé. Eu não achava justo ter que escolher entre uma coisa e outra (Jorge).

Os participantes do grupo expressam grande desejo de vivenciar sua relação com Deus, por meio da religião. Ao mesmo tempo o desejo de expressar e viver sua orientação sexual, construindo relações afetivas. Anseiam, desse modo, sentir-se acolhido pela comunidade de fé.

Eu tenho um relacionamento com a Letícia* e eu acho que é importante nos espaços que a gente ocupa deixar isso claro, porque as pessoas vão ver que não há nada de errado, que não é aquela coisa que normalmente as pessoas têm a consciência de porque é gay ou lésbica é promíscuo, ou então vai ficar se agarrando ou se pegando toda hora, quando na verdade não é isso. Eu acho que a nossa postura, a nossa forma de ocupar os espaços onde a gente anda, faz com que as pessoas nos respeitem e comecem a ver de forma diferente. E isso eu acho que não é só na igreja, mas em todas as áreas da nossa vida, no trabalho, na família, a forma como eu me comporto faz com que as pessoas vejam que não é como elas pensavam (Carina).

Para esses jovens, o processo de socialização está marcado pelo catolicismo, de modo que a identidade católica é parte do repertório a partir do qual eles entendem a si mesmos no mundo e as relações que estabelecem.

Muitas pessoas às vezes me questionam, “Carina, tu nunca foi para uma igreja evangélica, tu nunca procurou uma igreja inclusiva?” E eu sempre digo a mesma coisa. “Nunca fui para uma igreja evangélica porque eu não saberia viver sem Maria. Para

mim, era muito distante ir para um lugar onde alguém que eu amo, alguém que eu respeito não é aceito. E eu vejo Maria dessa forma (Carina).

A participação no grupo dá a esses jovens a possibilidade de estabelecer uma relação crítica com a Instituição, mais especificamente com os representantes oficiais da Instituição ou parte de seus fiéis e seus discursos. De certa forma, eles se contrapõem as narrativas sobre a sexualidade que os exclui ou os condena. Há, mesmo que vacilante, um empenho em não se deixar colocar numa posição subalterna e marginal na vivência da fé.

Na verdade, eu acho que, pensando nesses padres e nesses católicos com esse discurso bem mais conservador, eu percebo que eles não entendem o que é a homossexualidade. Na verdade, eles não têm uma compreensão da sexualidade humana como um todo. Por que você percebe que é um discurso raso, que se baseia apenas em alguns versos da bíblia e que é um discurso bem longe da compaixão. Que não olha pra gente... Aliás, nos olha, mas com o olhar que eles querem, sabe? Eles não estão prontos para olhar para gente como nós somos, com um olhar desnudo, para nos entender. Porque eu acho que uma boa conversa, se essas pessoas estivessem dispostas a conversar e a escutar os LGBTs, não só os homossexuais, mas os transexuais, as lésbicas, os bissexuais, eles iriam perceber que não existe escolha nisso. O que a gente vê hoje em dia com a internet, esse lance que inventaram da “ideologia de gênero”, é o quanto as pessoas não estão informadas sobre isso, o que a gente vê é repetição de discurso sem reflexão e sem compaixão (Jorge).

Ao mesmo tempo, Jorge relata sua experiência de desconfiança permanente com a Igreja, na medida em que relata ter subjetivado diferentes discursos que afirmam a homossexualidade como uma condição desviante da sexualidade.

E afetivamente, durante a minha vida, eu percebi que eu deixei que se introjetasse, desde a minha infância, desde quando eu estava me entendendo diferente, já fui meio que absorvendo esse discurso [desviante]. Eu lembro de, na adolescência, eu lendo esses versículos na bíblia e não entendendo o que eles queriam dizer, versículos de Levíticos, das Cartas de São Paulo, e sofrendo com aquilo. Questionando a Deus. E acho que até hoje tenho em mim esse certo preconceito comigo, no sentido da igreja. Não me impede de viver a vida, mas eu sinto que eu sempre fico com um pé atrás, sabe? Quando se trata de estar na Igreja, eu sempre fico “armado”, eu não me desarmo, quando eu estou nesse ambiente que não é o Diversidade, eu sempre fico meio “cabreiro” (expressão que quer dizer desconfiado). É um certo medo (Jorge).

Aqui, seria possível retomar dois conceitos importantes na obra de Michel Foucault (1995), uteis para entender a experiência desses jovens. Primeiro, a ideia de subjetivação que, de acordo com Foucault, é o fim de toda forma de governo. Assim, os discursos religiosos sobre sexualidade com os quais esses jovens tiveram contato são parte dos recursos que eles têm para construir sua própria subjetividade, para, ao encontrarem uma verdade sobre si, tornarem-se sujeitos.

Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma

consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga (FOCAULT, 1995, p. 235).

Em alguma medida, esses jovens católicos LGBTI+ são subjetivados como desviantes em relação a sua sexualidade, pelos discursos eclesiais e sociais. Embora desejem manter seu vínculo religioso, não deixam de relatar o sentimento conflituoso de sentir-se, nesse ambiente, desviantes.

No entanto, a experiência em determinados grupos, como o da Diversidade Católica, possibilita experiências que provoca mudanças na imagem que eles têm deles mesmos e da própria Igreja. Assim, eles colocam em cheque os discursos de dominação e subalternização.

Por que às vezes as pessoas chegam com aquele sentimento de que são impuras, de que por serem gays ou lésbicas não são dignas, existe muito esse sentimento de não ter dignidade. E eu sempre digo para eles: “Gente, independente de qualquer coisa, vocês são templo do Espírito Santo. Vocês não deixaram de ser morada de Deus porque você está com o rapaz ou porque você namora com a moça. Vocês permanecem como templo, vocês são sacrários vivos de Deus, então, é necessário que vocês cuidem disso, independente dos caminhos que vocês querem.” Eu fico muito feliz com esses processos que estão desenvolvendo no decorrer desses anos. A gente já tá com três anos de grupo, já passou muita gente, algumas pessoas, como eu já disse antes, não estão mais no grupo. Acho que a gente fica feliz, porque direta ou indiretamente a gente vai vendo que as coisas vão mudando, vão acontecendo e as pessoas vão se apropriando da identidade delas, de quem elas são de verdade (Carina).

Neste ponto, podemos discutir outro conceito Foucaultiano: a estética da existência, resultado de um processo que levaria o sujeito a estabelecer um estilo de vida que está menos comprometido com os valores universais reconhecidos pela sociedade e suas instituições e mais com a sua autoafirmação. O grupo Diversidade católica parece ser, então, esse lugar onde é possível vivenciar de forma mais integral a diversidade sexual e de gênero, permitindo uma *estética da existência*, ou seja, corpos que produzam seus discursos e possam se dizer de modo a expressar suas subjetividades.

[...] uma maneira de viver cujo valor moral não está em sua conformidade a um código de comportamento nem em um trabalho de purificação, mas depende de certas formas, ou melhor, certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que deles se faz, nos limites que se deve observar, na hierarquia que se respeita (FOUCAULT, 2014, p. 107).

Segundo Foucault, a estética da existência aponta para a possibilidade de o indivíduo produzir seu discurso de autoafirmação, visando a produção de si, por ele mesmo. Assim, a relação com o corpo, suas condutas, crenças são produzidos e transformados em função do conhecimento de si. Essas práticas que levam a uma estética da existência resultam ou se produzem por meio da reflexão sobre os modos de vida e sobre as possibilidades de escolha de cada um.

O discurso, um dos principais artifícios utilizados para o controle dos indivíduos, não deve mais subjugar os corpos, mas o

corpo deve produzir seu discurso a partir de uma performance própria, reveladora de dignidade e grandeza. Trata-se daquilo que Foucault nomeia de *estética da existência* e, posteriormente, desenvolve como *cuidado de si*.

Os grupos da Diversidade Católica, nesse sentido, podem favorecer a reflexão sobre os modos de vida vigente e, por isso, engajar o indivíduo num trabalho de si mesmo, em busca de sua autoafirmação. Esses grupos são espaços de confiança, em que se pode falar sobre si mesmo, com pares. São espaços que fortalecem a convicção da própria identidade, de modo a encorajar as relações e as condutas fora do grupo (a estética da existência não implica num alheamento da realidade).

Considerações finais

Nesse artigo, propôs-se descrever um fenômeno religioso que tem ocorrido nos últimos anos em território brasileiro, influenciado por movimentos de LGBTI+ presentes no mundo: a criação de grupos católicos que, mesmo quando em conflito com as orientações oficiais, querem vivenciar sua fé e expressar as suas identidades de gêneros e orientações sexuais.

A discussão acerca da sexualidade e de gênero é uma das pautas das lutas dos movimentos sociais em diferentes partes do mundo que tem obtido grandes conquistas. Desde 1990, a homossexualidade deixou de ser considerada doença mental pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, ao longo desses anos,

diversos países vêm regulamentando a união de pessoas de mesmo sexo como direito da população LGBTI+.

A Igreja católica representa uma força de resistência a esses movimentos, uma vez que é uma das instituições que mais mobilizou seus fiéis para reafirmação do modelo patriarcal de família, contra o reconhecimento de direitos civis da população LGBTI+. Sua concepção de sexualidade e da função do sexo como reprodutiva fundamentam seus principais argumentos para determinar a sua luta em defesa da família tradicional.

Apesar da estrutura católica ser rigidamente formada por uma hierarquia e com normas e orientações que são definidas de modo a manter um padrão doutrinário e moral sobre todo o corpo católico no mundo, as igrejas locais, arquidioceses e dioceses, nos mais diferentes países, com tecidos sociais complexos e dinâmicos, sofrem também a influência desses debates promovidos no mundo secular. Assim, a Igreja, nesses locais, vai assumindo comportamentos que promovem determinadas pautas sociais e tomando posturas de acolhimento e partilha.

Então, a questão da diversidade sexual e de gênero vai tomando contextos múltiplos, possibilitando assim que as pessoas LGBTI+ encontrem seu lugar também nessa instituição. Não é algo simples, mas aos poucos vão se construindo ambientes em que os fiéis e as autoridades eclesiais compreendem e acolhem a complexidade da pessoa humana e as diversas formas de se estar no mundo.

Esses indivíduos LGBTI+ católicos que querem vivenciar as práticas da religião, aquilo mesmo que compõe o campo religio-

so católico, vão assumindo estratégias que contribuem para a sua permanência nas comunidades eclesiais. Esse tem sido para eles um “campo de disputa”, pois vão assumindo determinadas posturas, que os permitem assumir sua identidade católica e todas as práticas condizentes com essa expressão de fé, e ao, mesmo tempo, esperam da instituição um acolhimento da diversidade sexual.

Essa relação dos indivíduos LGBTI+ com a Igreja Católica não se dá de maneira simples, pois tem muito a ver com o modo como o escopo social vai se comportando. Parece-nos que as famílias vão se estruturando a partir de novos contextos, das lutas sociais em torno do tema e, assim, de uma maior visibilidade desse público, como já acontece no cenário artístico com figuras de grande repercussão que vivem sua orientação sexual e identidade de gênero de modo a não reproduzir os modelos heteronormativos.

Regina Novaes (2012), ao falar da diversidade religiosa no Brasil e das novas configurações no campo religioso, traz essa questão referente às disputas no tocante ao campo religioso como um fator geracional. Podemos aplicar essa observação também para a diversidade sexual e de gênero: na medida em que aumenta a aceitação da diversidade sexual e de gênero nos seios das famílias, modifica-se a maneira social de entender a temática e os indivíduos LGBTI+. As novas gerações estão muito mais preparadas do que as anteriores a assumirem sua orientação sexual e sua identidade de gênero nas famílias e na sociedade, de modo que a visibilidade desse público e as formas de lidar socialmente com a questão também se ampliam e se modificam.

Nesses exemplos podemos perceber que o “leque da diversidade cultural que compõe a nação” ganha e/ou perde visibilidade, legalidade e apoio do poder público de acordo com diferentes disputas e alianças no campo religioso e no campo político. Contudo, a meu ver, para além das estatísticas e visibilidade no espaço público, para perceber ampliação do pluralismo no interior do campo religioso é preciso olhar, mais atentamente, para as relações entre gerações. Na medida em que diminui a transmissão religiosa intergeracional, e aumentam as famílias multirreligiosas, modificam-se as maneiras socialmente disponíveis para lidar com a questão da diversidade religiosa (NOVAES, 2012, p. 200).

Isso reflete diretamente nas comunidades eclesiais e no modo como elas tratam o tema. A questão que fica é como esses grupos orientarão sua prática. Os Grupos de Diversidade Católica podem ser um lugar de grande acolhida para os jovens LGBTI+ e espaço onde podem expressar todo o sentido religioso da fé católica e, ao mesmo tempo, expressar sua identidade sexual e de gênero. Ou, também, esses grupos podem se configurar como uma nova tentativa do religioso enquadrar a sexualidade desses jovens por meio de reafirmações sobre condutas e práticas.

Nas entrevistas feitas, aparece claramente as possibilidades de uma estética da existência, mas não estão excluídas também as possibilidades de o grupo se converter em espaços de enquadramento. De fato, o tema da sexualidade e da religião é um campo de grande disputa. Aos grupos da Diversidade Católica, na medida em que se oficializam na estrutura hierárquica da Igreja, caberá o desafio de se incorporar às estruturas eclesiais sem torna-

rem-se espaços de enquadramento, mas mantendo a perspectiva da acolhida e da estética da existência.

Referências

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *História da sexualidade: o cuidado de si*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. O sujeito e o poder. In Dreyfus, H; Rabinow, P.; *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

NICOLAU, Roseane Freitas. O sentido da comunidade católica Shalom entre os carismáticos de fortaleza. *Revista de Ciências Sociais*, v. 37. n. 1, p. 77-91, 2006.

NOVAES, Regina. Juventude, religião e espaço público. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 32(1): 184-208, 2012.

NOVAES, Regina. Jovens sem religião: sinais de outros tempos. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). *Religiões em movimento: o Censo de 2010*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 175-190.

NOVAES, Regina. Juventude, religiosidade, territórios e redes: reflexões sobre resultados de pesquisa. In *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Organizadores: PINHEIRO, Diógenes [et al] – Rio de Janeiro: Unirio, p. 236-263, 2016.

SANTOS, Boaventura S. Os novos Movimentos Sociais. 1995. Original in. *De la mano de Alicia: Lo coail y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá: siglo de los hombres Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, p. 312-331.

SANTOS, Boaventura S. *Os direitos humanos na pós-modernidade*. Oficina Centro de Estudos Sociais Coimbra, nº 10. p. 4, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In. *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais*. CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Org). Niterói, RJ; editora da UFF, p. 97-130, 2014.

Recebido em 20/10/2019.

Aceito em 19/11/2019.

Licenciado por

