

DISCURSIVIDADES

Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB • Vol. 7. N. 2 • 2020 jul-dez



ISSN 2594-6269

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



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada ao Departamento de Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil ♦ Vol. 7. n. 2 - Julho-dezembro de 2020 ♦ 202p.

ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

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

Capa: Reprodução da obra “O nascimento da Vênus” - 1484-1486 -
têmpera sobre madeira - 172,5x278,5 cm - Sandro Botticelli

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

Conselho Editorial:

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

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

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

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

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

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, Brasil

Conselho Científico (Pareceristas)

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

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, Brasil

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

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, Brasil

Máira Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, Brasil

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Sumário

Editorial 6

Artigos

**A produção de sentidos em textos jurídicos:
a importância de formação especializada
para tradutores de documentos técnicos** 11

Ramon Aranha da Cruz

Simone Dália de Gusmão Aranha

Josilene Pinheiro-Mariz

**Construções adverbiais com -mente
no livro didático de português: uma análise funcional** 25

José Carlos André Serafim Nascimento

Jackson Cícero França Barbosa

**Canal “Papo em Comum”:
uma análise do YouTube
como janela para pautas feministas** 54

Bruna Rodrigues dos Santos

Marina Magalhães

**O verbo se fez post e habitou entre os seguidores:
o funcionamento do discurso religioso no espaço virtual** 86

Sarah Vicente Cabral da Silva

Bruna Maria de Sousa Santos

**Uma prática guiada de leitura literária
nos anos iniciais do ensino fundamental** 115

Rossana Emanuele Dias da Silva

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**O discurso de resistência do corpo gordo
à ditadura da beleza** 149

Tânia Maria Augusto Pereira

Autor convidado

**Fanzines de Histórias em Quadrinhos:
linguagem e contribuições à educação** 170


Henrique Magalhães



Editorial

A revista **Discursividades** reúne nesta edição textos que tematizam questões diversas do campo dos estudos discursivos, da linguagem e ensino. Em cada trabalho, o objeto de estudo é projetado, por seus autores, à luz de perspectivas teóricas que o problematizam na rede dos discursos e formulações da história humana por meio da linguagem.

O artigo inicial aborda a importância da formação especializada para profissionais que realizam atividades de tradução de textos, mais particularmente, de textos no âmbito jurídico. Os autores afirmam que tradutores precisam estar habilitados a exercer essa atividade para qualquer tipo de texto, no entanto, dada a sua predisposição para tratar pontualmente dos direitos humanos, o texto jurídico carece de uma atenção especial. O aumento de convenções e tratados internacionais exige um conhecimento aprofundado desse tipo de profissional da linguagem: um simples erro de interpretação pode gerar enormes repercussões com força de norma dentro dos países signatários e, por sua vez, acarretar riscos a direitos fundamentais à vida em sociedade. Para desenvolver o estudo, são apontados exemplos e situações comunicativas cujos desvios linguísticos podem conduzir o leitor ao erro interpretativo. Para evitar imprecisões semânticas dessa natureza, reafirma-se, pois, a importância da formação especializada para tradutores de textos jurídicos.




Os autores do trabalho seguinte investigam como construções adverbiais com -mente são abordadas nos manuais didáticos de português. Partindo da constatação de que os processos adverbiais com - mente são bastante complexos e, mesmo assim, mais recorrentes na língua do que aponta a gramática tradicional, os pesquisadores adotam o posicionamento de Neves (2013) como índice para sustentar as abordagens teóricas. Metodologicamente, adotam a pesquisa exploratória-explicativa pela busca de reflexões que resultarão esclarecimentos à luz do Funcionalismo Linguístico e da Análise Linguística, bem como de documentos oficiais parametrizadores. As considerações partiram de exposições sobre como as teorias e abordagens tratam o tema, quais diálogos (não) foram estabelecidos, se a concepção de gramaticalização é refletida nas construções conceituais e quais as implicações para o Ensino de Língua Portuguesa.

Na sequência, o artigo, *Canal “Papo em comum”: uma análise do YouTube como janela para pautas feministas*, apresenta uma abordagem da rede social YouTube a partir da análise descritiva dos debates gerados em torno de dois vídeos do canal Papo em Comum, “Violência doméstica na quarentena” e “Relacionamento abusivo”, disponibilizados na plataforma de compartilhamento de vídeos em 2020. Logo, parte de uma pesquisa bibliográfica sobre violência doméstica e relacionamentos abusivos, problemas do cotidiano social da mulher, e trata da colaboração das plataformas digitais na difusão de conteúdos informativos capazes de fomentar o debate social. Adotou-se como procedimento técnico experimental a veiculação dos referidos vídeos, seguida

pela aplicação de questionários a fim de avaliar a importância que os cidadãos do município de Barra de Santa Rosa - PB, inscritos no canal, reconhecem nos temas ali tratados. Verificou-se que a maioria dos respondentes concorda com a hipótese de que a difusão de informações acerca dos temas no YouTube impulsiona a visibilidade e, conseqüentemente, a relevância da temática para a sociedade.


Depois, o texto *O verbo se fez post e habitou entre os seguidores: o funcionamento do discurso religioso no espaço virtual* analisa o modo de funcionamento do discurso religioso no espaço virtual, considerando os efeitos de humor que emergem a partir desse discurso. Para realizar as análises das sequências discursivas selecionadas, as autoras ancoram o estudo nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Pecheutiana, desenvolvendo as seguintes noções teóricas: espaço significativo (ORLANDI, 2009), redes sociais (RECUERO, 2009), ciberespaço (LEVY, 1996), discurso religioso (MIKLOS, 2012) e (SBARDELOTTO, 2012), e humor (PROPP, 1992). As análises permitiram observar que, segundo os enquadres/determinações do espaço virtual, o discurso religioso se reconfigura, valendo-se dos efeitos do humor para produzir sentidos e gerar engajamento, interação e identificação com sujeitos que se constituem e se movimentam nesse espaço.

No trabalho subsequente, as autoras analisam e discutem os limites e alcances vivenciados no projeto de extensão “O Ensino da Leitura de Gêneros Textuais no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Campina Grande/PB” PROBEX/UEPB 2017-



2018 nos pontos relacionados à formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Para este artigo, foram escolhidas as aulas referentes aos gêneros literário poesia e conto infantil do 3º ano. Com vistas ao desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula, as pesquisadoras tomaram como base a sequência básica proposta por Cosson (2006). Como principal resultado, observou-se uma evolução considerável em relação à leitura e interpretação de textos. Como conclusão, realizou-se uma explanação sobre como se pode melhorar nos próximos trabalhos em relação a leitura literária e as sequências didáticas nas atividades pedagógicas em sala de aula.

Objetivando discutir acerca da resistência do corpo gordo frente à normatização de uma moldagem corporal apresentada pela mídia como verdade da época, o sexto artigo lança a questão: quais verdades estão sendo produzidas e veiculadas na mídia sobre o corpo gordo? E até que ponto esse corpo é sinônimo de resistência, já que rompe com a hegemonia do discurso midiático? A reflexão está alicerçada nos estudos sobre o discurso (FOUCAULT, 2008, 2010, 2012) e sobre o corpo como uma construção histórica e cultural, na qual se articulam diferentes discursos e saberes. Constata-se que, apesar de a mídia insistir na propagação de um discurso já cristalizado acerca do corpo magro aceito socialmente, algumas mulheres, confrontadas com a dura exigência imposta pela mídia de serem magras e sedutoras, ousam mostrar um corpo que, supostamente, “ninguém quer ver” e transformam a si mesmas.



Por fim, o presente número de *Discursividades* traz na seção **Autor convidado** o pesquisador Henrique Magalhães (UFPB), refletindo acerca das contribuições à educação dos fanzines de histórias em quadrinhos. Como publicações paratópicas, os fanzine possibilitam o fluxo criativo além das fronteiras convencionais e mercadológicas, estimulando a liberdade de expressão e a eclosão de novas linguagens textuais e gráficas. A partir dos estudos de grandes nomes na produção e na pesquisa de fanzines, o texto ora exposto mapeia a evolução dos fanzines de histórias em quadrinhos no país e sua utilização como ferramenta pedagógica, função que tem adquirido cada vez mais importância nesse campo de produção.

Com esta edição de **Discursividades** 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

A produção de sentidos em textos jurídicos: a importância de formação especializada para tradutores de documentos técnicos

La production de sens dans les textes juridiques:
l'importance d'une formation spécialisée pour les traducteurs
de documents technique

 Ramon Aranha da Cruz

 Simone Dália de Gusmão Aranha


 Josilene Pinheiro-Mariz

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar a importância da formação especializada para profissionais que realizam atividades de tradução de textos, mais particularmente, de textos no âmbito jurídico. É indiscutível afirmar que tradutores precisam estar habilitados a exercer essa atividade para qualquer tipo de texto, no entanto, dada a sua

Ramon Aranha da Cruz. Doutorando em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba - PPGCJ/UEPB. Juiz de Direito do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará - TJCE. E-mail: ramoncruz@outlook.com

Simone Dália de Gusmão Aranha. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba.
E-mail: simone.dalia@yahoo.com.br

Josilene Pinheiro-Mariz. Doutora em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8. Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande.
E-mail: jsmariz22@hotmail.com



predisposição para tratar pontualmente dos direitos humanos, o texto jurídico carece de uma atenção especial. O aumento de convenções e tratados internacionais exige um conhecimento aprofundado desse tipo de profissional da linguagem, pois, um simples erro de interpretação pode gerar enormes repercussões com força de norma dentro dos países signatários e, por sua vez, acarretar riscos a direitos fundamentais à vida em sociedade. Para desenvolver este estudo, serão apontados exemplos e situações comunicativas cujos desvios linguísticos podem conduzir o leitor ao erro interpretativo. Para evitar imprecisões semânticas dessa natureza, reafirma-se, pois, a importância da formação especializada para tradutores de textos jurídicos.

Palavras-chave: Tradução. Formação Profissional. Terminologia Jurídica.

Resume: Ce travail met l'accent sur le besoin d'une attention spécial en ce qui concerne la formation des traducteurs de textes juridiques. Il est incontestable que tout texte demande une connaissance spécialisée du traducteur concernant la matière; néanmoins, étant donné sa prédisposition à influencer immédiatement la vie de l'homme, le texte juridique réclame une attention accrue. L'augmentation des conventions et des traités internationaux dans le monde sollicitent une connaissance approfondie de ce type de professionnel, car une simple erreur peut apporter de dol à l'humanité. À l'aide des exemples, nous dévoilons une terminologie pleine de significations particulières et nous retraçons quelques situations où les petits écarts peuvent conduire le lecteur à l'erreur. Ainsi, nous réaffirmons la nécessité d'une spécialisation du professionnel traducteur de textes juridiques.


Mots-clés: Traduction. Formation Professionnel. Terminologie Juridique.

Introdução

A tradução de textos é uma atividade que requer do profissional conhecimento não só linguístico ou cultural, mas também, técnico. Neste processo tradutório, não basta alterar, substituir meramente palavras por outras para atribuir sentidos em outra língua, uma vez que implica, sobretudo, em um trabalho especializado por parte do tradutor, que, por conseguinte, deverá assumir um papel determinante na produção de sentidos do texto que se encontra em tradução e em sintonia com o seu momento histórico-social. Dito de outra forma, quanto mais competente for o tradutor menos inadequações serão detectadas na superfície semântica do texto, haverá menos riscos de imprecisões no processo de tradução.

A ONU (Organização das Nações Unidas), criada para promover a cooperação internacional, cujo mais alto cargo é ocupado, atualmente, pelo secretário-geral António Manuel de Almeida Guterres, diplomata de nacionalidade portuguesa, apresenta como línguas oficiais o inglês, francês, chinês, russo, espanhol e árabe. A escolha desses idiomas específicos se deve a fatores políticos, não tendo qualquer ligação direta com a língua em si, tendo em vista que, durante as reuniões, profissionais habilitados costumam fazer a chamada “tradução simultânea” para os chefes presentes de todos os países do mundo.


Nessas ocasiões, o cuidado com os termos utilizados é de extrema importância, assim como deve ocorrer também na redação



técnica de documentos. A escolha de palavras, expressões ou frases utilizadas por uma cultura podem ser extremamente ofensivas em outra. Logo, além de traduzir simultaneamente o discurso em uma velocidade impressionante, o tradutor deve ter conhecimento dos possíveis sentidos atribuídos às palavras traduzidas e do que elas, de fato, representam naquela determinada situação comunicativa, de forma que sejam melhor compreendidas pelos ouvintes. Nesse contexto, a tradução, seja oral ou escrita, precisa de um profissional bastante capacitado para desempenhar a contento essa tarefa comunicativa tão importante: dizer “com a maior precisão possível” o que o outro disse.

Assim, é indiscutível não conceber que para traduzir com legitimidade um texto jurídico o tradutor precisa obter um conhecimento técnico no que se refere ao assunto em discussão. Vale ressaltar que dada a sua predisposição para tratar pontualmente dos direitos humanos, o texto jurídico merece uma atenção acurada. O aumento de convenções e tratados internacionais exige um conhecimento aprofundado desse tipo de profissional da linguagem, pois, um simples erro de interpretação pode gerar enormes repercussões com força de norma dentro dos países signatários e, por sua vez, acarretar riscos a direitos fundamentais à vida em sociedade.

É seguindo esse direcionamento que o presente estudo tem como objetivo destacar a importância da formação de profissionais que realizam atividades de tradução de textos, mais particularmente, de textos na área jurídica. Para desenvolver este estudo, serão apontados exemplos e situações comunicativas cujos




desvios linguísticos podem conduzir o leitor ao erro de interpretação. Para evitar imprecisões semânticas dessa natureza, enalteçamos, pois, a importância de uma formação especializada para tradutores profissionais de textos da área jurídica.

O contexto do ensino e a formação de tradutores de textos de repercussão mundial

A redefinição do lugar da atividade de tradução no ensino das línguas tem sido uma preocupação constante de especialistas na didática do ensino de línguas. Embora haja essa dificuldade, a tradução nunca desapareceu completamente das salas de aula.

No Brasil, por exemplo, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, como método formal, tem menos de um século de história (ALMEIDA FILHO e LOMBELLO, 1992). Até aproximadamente 1930, a educação básica era direito de poucos, na sua grande maioria, pertencentes à elite econômica, e o ensino de línguas estrangeiras estava reduzido apenas à tradução dos clássicos e à memorização de regras gramaticais. Até a Segunda Guerra Mundial, a tradução era considerada mais ou menos como uma arte, ocupação de filósofos, de escritores bilíngues e de escritores-tradutores.

No que se refere ao Francês como Língua Estrangeira, o fato comum era a sua não sistematização (*Le Français dans le Monde*, 2000, p. 23), contudo, nos últimos sessenta anos houve uma clara evolução das teorias da tradução. Atualmente, a teoria que atrai o maior número de tradutores - por ser relativamente senso comum - é a interpretativa. Essa teoria postula que o ato de tra-



duzir compreenderia três etapas essenciais: a compreensão do texto original, a deverbalização da forma linguística do texto e a reexpressão das ideias e sentimentos contidos no texto (*Le Français dans le Monde*, 2001, p.45). Para o tradutor, o novo texto representa uma soma de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, pois o tradutor deve sempre estar consciente do seu papel: “O trabalho do tradutor é uma atividade essencialmente produtora de significados”, como bem afirma Arrojo (2002). Esse mesmo autor ainda expõe que traduzir é ler; logo, a leitura pode ser compreendida como um excelente exercício de apreensão de sentidos.

Diante do claro papel do tradutor na produção de sentidos, convém ressaltar que o texto jurídico é de uma riqueza polissêmica tão grande que até poderia ser comparado ao texto literário. Por isso, apresenta-se como manancial para a busca de sentidos e descoberta de novos horizontes no processo de aprendizagem da língua estudada. Na realidade da sala de aula, faz-se necessário que o professor permita que o aluno mergulhe no contexto para acessar o mundo sócio-histórico do texto, fazendo, assim, um trabalho de reconstrução, tornando-o acessível ao leitor (no caso, o aluno). Os problemas geográficos e temporais que existem entre a produção e a recepção do texto também deverão ser levados em consideração quando essa reconstrução e essa assertiva são aspectos fundamentais no tocante aos sentidos de textos da área jurídica.




A influência de textos normativos internacionais e sua importância para o mundo

Nos dias atuais, as relações interpessoais têm sido facilitadas pelo avanço dos meios de comunicação e de transporte que, de forma bastante rápida, encurtaram distâncias e proporcionaram a indivíduos de espaços geograficamente muito distantes a possibilidade de se comunicarem em um tempo nunca antes imaginado. No entanto, esses falantes costumam encontrar como primeiro obstáculo para esta comunicação o uso da língua. Na visão de Lewis (2009), autor responsável pela obra que é considerada o maior inventário de línguas do planeta - *Ethnologue: Languages of the World* - são falados mais de seis mil idiomas no mundo. Diante de tamanha diversidade linguística, comprova-se a enorme dificuldade de comunicação que reina entre os povos de todo o planeta.

É bem verdade que os países dominantes costumam impor seu idioma para o mundo, como ocorreu com a língua latina, no período romano, e hoje acontece com a língua inglesa. No entanto, a barreira na comunicação gerada pelos vários idiomas permanece, não sendo vencida por esta influência de outros países. Surge, assim, a necessidade do aprendizado do idioma estrangeiro ou a sua tradução para aqueles que apresentam dificuldade em aprender esse idioma.

Para que exista uma tradução adequada, que seja fiel aos desígnios do autor do texto original, o tradutor deve estar imerso no contexto e nas intenções do escritor, não importando qual seja o



gênero do material escrito. E, como não podia ser diferente, essa condição também persiste, de forma bem mais acentuada, na tradução de textos jurídicos.

Isso ocorre porque a linguagem jurídica, bem como a da maioria das outras ciências, é dotada de termos e palavras próprias, com significados tão singulares que, vistas em outro contexto, poderiam ser compreendidas de uma maneira completamente distinta. Apesar da dificuldade gerada por esses sentidos tão específicos, com o decorrer dos anos, os operadores do Direito passaram a cultivar essa linguagem de uma forma que hoje ela é acessível, praticamente, apenas aos estudiosos dessa área de estudos. O Direito, ao lado da Medicina, detém hoje uma linguagem que parece ser incompreensível para aqueles que não costumam atuar na área, em outras palavras, os considerados leigos no assunto.

Nesse sentido, o problema da singularidade da linguagem jurídica é o que dificulta o trabalho dos tradutores. Como se já não tivessem que dominar o idioma para o qual está traduzindo e para o qual irá traduzir, o tradutor deve ter conhecimento teórico sobre o texto que está sendo trabalhado, objetivando que o resultado possa ser, de fato, a tradução da ideia do autor original. Sem mencionar a existência de diversas palavras utilizadas que não encontram um correspondente fiel na nova língua, uma vez que o direito mundial, apesar de interligado, encontra uma enorme liberdade dentro dos países que a cada dia criam novos institutos jurídicos não contemplados em ordenamentos jurídicos ao redor do mundo. Ora, se é criada uma nova figura jurídica em meu país e atribuo-lhe um nome formado pela junção de palavras em Gua-

rani, como posso esperar que exista uma tradução precisa desta palavra para o direito alemão, por exemplo?

Com o aumento das relações entre países e entre os cidadãos do mundo inteiro, os tratados e contratos propostos por pessoas de diferentes nacionalidades têm se tornado uma prática comum. E, como bem se sabe, ao assinar um contrato, o interessado está dizendo que concorda com os termos do documento e se obriga a cumpri-los. Desta forma, se o tradutor, por desconhecimento, utilizar-se de um sinônimo que na linguagem jurídica tem um significado completamente distinto, grandes danos poderão ser causados ao contratante por falta desse conhecimento linguístico.

Para ilustrar essa questão, podemos tomar o exemplo da análise da palavra inglesa “tax”, de uso recorrente em contratos empresariais. Tal palavra é comumente traduzida para o português como “taxa”, contudo, esse sentido não seria a tradução mais indicada neste caso. Nos Estados Unidos, “tax” adquire o mesmo sentido que tributo, ou seja, é um gênero do qual o imposto é uma das espécies. Aqui no Brasil, ao contrário, a palavra “taxa” corresponde a uma espécie de imposto, que, por sua vez, é o gênero. Assim, tendo a *tax* americana um valor financeiro muito maior para o contrato do que a taxa brasileira, um erro de tradução, certamente, geraria muitos problemas. Imaginemos, então, que uma empresa se propõe a pagar todos os impostos (*tax*) de uma empresa brasileira, porém, o tradutor do contrato, em sua tradução, utiliza o termo “taxa” na cláusula do contrato. Nesse caso, por um desconhecimento jurídico, o tradutor repassou uma informação equivocada, o que pode e, provavelmente geraria, um

enorme dano nas finanças da empresa brasileira, posto que as taxas correspondem a uma pequena parcela dos impostos devidos por uma empresa.

Um outro caso que enfatiza a importância do nível de formação especializada de tradutores da área jurídica advém de um tratado assinado entre o Brasil e a França. Observem o que está registrado no tratado:

Article IV [...]

3. À l'issue de chaque campagne, un **bilan** est établi, mettant en évidence la position débitrice ou créditrice de chaque partenaire. L'équilibre du **bilan** sera fait soit par échange de fonds, [...], par prestation des services ou la fourniture d'équipements dans le cadre de la présente mission, ou éventuellement d'autres programmes.


Partindo do texto original, o artigo IV foi traduzido, assim:

Artigo IV [...]

Após cada campanha, um **orçamento** será estabelecido, colocando, em evidência, a posição de débito ou de crédito de cada parceiro.

O equilíbrio do **balanço** será feito seja por intermédio de fundos, ou, [...], por prestação de serviços ou fornecimento de equipamentos dentro da presente missão ou eventualmente de outros programas.


(Ajuste complementar ao acordo de cooperação técnica e científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa, entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e o Centre National d'Études Spaciales para a execução de vôos de balões estratosféricos em território brasileiro)



Analisando os trechos acima mencionados, é possível constatar que uma mesma palavra (*bilan*) foi traduzida de duas formas distintas no mesmo contexto fático. Então, como explicar o fato de que a tradução *bilan/orçamento* não é encontrada nos dicionários? De acordo com o Dicionário Larousse (2005), a palavra *bilan* significa apenas “balanço”, não existindo, pois, nesse dicionário, outra tradução possível. O exemplo acima citado demonstra com perfeição o fato de que o tradutor deve procurar a palavra mais adequada à situação, mesmo que ela não seja a tradução direta indicada pelos dicionários e pela língua em evidência.

Atualmente, a Comunidade Internacional é formada pela união de todos os países do planeta que são signatários de acordos entre si. Mesmo quando nos referimos aos grandes países e organizações, o problema na tradução de textos permanece. Aqui, além da importância legal nos textos internacionais, surge um novo problema que também concerne ao campo da tradução: a divulgação e aceitação dos textos.

Alguns documentos internacionais foram de grande importância para muitos países. A prova disso está na aceitação mundial da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que repercutiu no mundo inteiro e serviu de base para a criação da maioria das legislações fundadas em avanços no campo dos Direitos Humanos. Escrita em 1789, na França, esta declaração apesar de não ser um acordo ou documento destinado para os outros países, a sua magnitude fez com que suas ideias se espalhassem por todo o mundo, necessitando, portanto, da ajuda da tradução para difundir o documento por todo o mundo. Sendo assim, além




de terem traduzidos os termos linguísticos de forma a transmitir o pensamento do autor para os cidadãos de várias partes do mundo, os tradutores não tiveram de ter, muito mais que o conhecimento da língua, um domínio técnico para dar sentidos a um texto tão inspirador para a época?

A partir dessas considerações, podemos afirmar que esses exemplos trazem à tona uma problemática que envolve a tradução de textos, principalmente aqueles que podem gerar um enorme dano àquele que se utiliza dessa tradução para a aquisição de obrigações jurídicas, como no caso de quase todos os contratos e tratados internacionais, mostrando, inclusive, que o conhecimento de ambos os idiomas e noções gerais do Direito não são suficientes para a produção de sentidos (tradução) de textos deste porte, devendo o tradutor ser um exímio profissional na área que pretende atuar.

Considerações Finais

O propósito deste estudo foi abordar a importância da formação especializada para profissionais que se dedicam à tradução de textos jurídicos, tendo em vista que muitos prejuízos podem ser causados por um simples erro linguístico no momento do processo tradutório. Entendemos que essa situação se agrava quando se trata de textos dessa natureza, dada a influência direta de documentos da área do Direito sobre a humanidade, o que obriga, pois, a uma atenção mais aguçada do tradutor.



No que se refere às formas de ensino em nosso país, é notório dizer que estas buscam, de uma forma geral, abarcar o maior número possível de conhecimentos e áreas de atuação profissional, mostrando aos estudantes as suas características, qualidades e defeitos, para que, após uma visão geral, o estudante possa se aprofundar em uma área de conhecimento específico. Na nossa opinião, não pode ocorrer, no âmbito do mercado de trabalho, nem o uso de profissionais que ainda não se encontram preparados e nem o uso de profissionais habilitados em outras práticas, pois, como já demonstramos, um erro linguístico poderá custar muito ao usuário que contrata o serviço de tradução.

É, portanto, urgente a formação especializada para profissionais que trabalham com a tradução de textos de grande repercussão. A repercussão aqui falada não diz respeito apenas ao alcance do texto no mundo, mas também a sua repercussão na vida daqueles que o leem e nele se baseiam para a tomada de importantes decisões na sociedade que estão inseridos.

Em suma, a formação adequada é a resposta para um bom desempenho dos tradutores. Quanto mais especializado e conhecedor do tema for este profissional, mais as suas traduções estarão em harmonia com os pensamentos originais do autor e com uma maior veracidade serão repassadas as suas ideias.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. ; LOMBELLO, L (orgs.) *Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

ARROJO, R. *Oficina de tradução*. São Paulo: Ática, 2002.

DICIONÁRIO TÉCNICO JURÍDICO. Deocleciano Torrieri Guimarães. 7a. ed. São Paulo: Ridel, 2005.

DICIONÁRIO LAROUSSE FRANCÊS-PORTUGUÊS. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE. *Littérature et enseignement*. Numéro spécial. février/mars. 1988.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE. n. 310, mai-juin, 2000.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE. n. 314, mars-avril, 2000

LEWIS, M. Paul (ed). *Ethnologue: Languages of the World*. Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/2009>.

LOGUERCIO, Sandra Dias. *Estratégias Tradutórias em Tratados Internacionais Franco-Brasileiros: Terminologia Jurídica em Foco*. Site: http://www.riterm.net/revista/n_1/informe_loguercio.pdf

REZEK, José Francisco. *Direito Internacional Público: curso elementar*. 11a. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008

VENTURA, Luís Henrique. *A Terminologia Jurídica e os Riscos de uma Tradução Inadequada*. Site: <http://www.sinajur.org/artigo07.php>

Recebido em 27/05/2020.

Aceito em 19/06/2020.

Licenciado por



Construções adverbiais com -mente no livro didático de português: uma análise funcional

Adverbial constructions with -mente in portuguese textbook:
a functional analysis

José Carlos André Serafim Nascimento

 Jackson Cícero França Barbosa

Resumo: Este trabalho investiga como construções adverbiais com -mente são abordadas/apresentadas nos manuais didáticos de português e, ainda, estabelece diálogos entre posicionamentos tradicionais x funcionais referentes ao ensino e à análise linguística. Partindo da constatação de que os processos adverbiais com -mente são bastante complexos e, mesmo assim, mais recorrentes na língua do que aponta a gramática tradicional, adotamos o posicionamento de Neves (2013) como índice para sustentar as abordagens teóricas. Com base nessa relação entre língua, sociedade e usos, temos os postulados da teoria funcionalista (GIVÓN, 2001, HOPPER; TRAUGOTT, 2005), que concebem a língua como um instrumento de comunicação. Para desenvolvimento deste trabalho, quanto aos procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa exploratória-explicativa pela busca de reflexões que resultarão esclarecimentos

José Carlos André Serafim Nascimento. Graduado em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: andreceferafim@hotmail.com

Jackson Cícero França Barbosa. Doutorando em Linguística no PROLING/UFPB. Mestre em Linguística (PROLING/UFPB). E-mail: jacksoncfb@id.uff.br.

à luz do Funcionalismo Linguístico e da Análise Linguística, bem como de documentos oficiais parametrizadores. Nossas considerações partiram de exposições sobre como as teorias e abordagens tratam o tema, quais diálogos (não) foram estabelecidos, se a concepção de gramaticalização é refletida nas construções conceituais e quais as implicaturas para o Ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Construções. Funcionalismo. Livros didáticos.

Abstract: This research investigates how adverbial constructions are approached in Portuguese textbooks and also establishes dialogues between traditional x functional positions about teaching and linguistic analysis. Based on the observation that adverbial processes are clearly quite complex and, even so, more recurrent in the language than traditional grammar points out, we adopted Neves' (2013) position as an index to support theoretical approaches. Based on this relationship between language, society and uses, we have the postulates of the functionalist theory (GIVÓN, 2001, HOPPER; TRAUGOTT, 2005), which see language as an instrument of communication. For the development of this work, regarding the methodological procedures, we adopted the exploratory-explanatory research in search of reflections that will result in clarifications in the light of Linguistic Functionalism and Linguistic Analysis, as well as parameterizing official documents. Our considerations started from expositions on how theories and approaches deal with the theme, which dialogues were (not) established, if the conception of grammaticalization is reflected in conceptual constructions and what are the implications for the Teaching of Portuguese Language.

Keywords: Constructions. Functionalism. Textbook.


Considerações iniciais

O presente trabalho investiga como as construções adverbiais com -mente são abordadas/apresentadas nos manuais didáticos de português, (MDP). Nossa abordagem estabelece diálogos entre posicionamentos tradicionais x funcionais, referentes ao ensino e à análise linguística/descritiva da língua.

Entendemos que esse tipo de abordagem tem relação direta com a aprendizagem do conteúdo adverbial, em suas nuances morfossintáticas e, por conta disso, escolhemos livros didáticos de língua portuguesa, como corpus, por entender que este, além de ser um dos materiais mais utilizados em sala de aula, é um suporte registrual das diferentes desenvolvimentos morfológico-sintáticas/morfossintáticas existentes no sistema linguístico brasileiro (BARBOSA, 2016), sem falar no seu papel instrucional, o qual educando/falante deve apr(e)nder essas questões e ainda desenvolver posicionamento crítico-reflexivo acerca dos dinamismos conferidos em sua língua.

Partindo da constatação de que as construções adverbiais com -mente têm outras funções nas situações reais de uso, e, mesmo assim, mais recorrentes na língua do que aponta a gramática tradicional, adotamos o posicionamento de Neves (2000) como índice para sustentar as abordagens teóricas.

Com base nos estudos entre língua, sociedade e usos, temos os postulados alçados pela teoria funcionalista (GIVÓN, 2001; HOPPER; TRAUGOTT, 2005; NEVES, 2013), que concebem a lín-




gua como um instrumento de comunicação, isto é, uma estrutura submetida às pressões provenientes das situações comunicativas que exercem grande influência sobre sua estrutura linguística.

Em se tratando da temática, pontualmente, nos referiremos aos trabalhos de Vidal (2009), a respeito da reflexão e do ensino de construções adverbiais com - mente; Neves (2010, 2011, 2012, 2013); Barbosa (2013), sobre articulação do Sintagma Adverbial; Pereira (1999, 2005), articulação circunstancial das de construções adverbiais na sentença; Azeredo (2010), tratando de formações do S.Adv básico e derivado; por fim, um referencial de produções gramaticais de cunho formalista e funcionalista.

Esta pesquisa versa, ainda, sobre a questão do ensino de língua, na qual trazemos para o cerne das discussões, considerações sobre Análise Linguística, nos termos de Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013).

Para desenvolvimento deste, quanto aos procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa exploratória, já que “se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado” (GONÇALVES, 2007, p. 67).

Também será do tipo explicativo porque pretendemos buscar respostas, à luz das teorias do Funcionalismo Linguístico e da Análise Linguística, bem como de documentos oficiais de educação como PCN e PNLD, para as seguintes questões que nortearão nossa análise.




A fim de observar como se dão as construções teóricas que envolvem os estudos em tela, serão analisados livros didáticos do Ensino Médio - oriundos do Guia Nacional do Livro Didático, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, ocasionalmente, em circulação para avaliação e escolha nas escolas públicas do nosso país - confrontando suas colocações conteudísticas com os postulados de gramáticas de cunhos tradicional, pedagógica e funcional, desenvolvendo, ao longo dos capítulos, exposições sobre saberes e processos adverbiais com-mente, descrições analíticas em corpus, observando construções conceituais, abordagens, propósitos/propostas pedagógicos, e sugestões de atividades presentes nas seções.

Contextualizando a proposta temática

Os manuais didáticos de Língua Portuguesa abordam timidamente os processos adverbiais com -mente. Apesar dessa abordagem pouco aproximada do uso real, refletimos como o professor de Língua Portuguesa poderá trazer essas construções que são provenientes dos usos realizados cotidianamente, em suas diversificadas facetas, relacionando-os aos conteúdos que devem/são colocados como objetos de ensino e de aprendizagem língua?

Os alunos não reconhecem essa marca e, supostamente, não a realizam em seus contextos diversos (ou específicos, em se tratando de atividades prescritivas). Não há também uma recomendação pedagógica, nos livros didáticos analisados, de como esse assunto pode vir à tona no interior das nossas salas de aula. As



gramáticas pedagógicas elencam situações e tratam dos processos adverbiais, mas não há nenhuma recomendação direcionada ao ensino de língua materna.

Nesse diapasão, nosso trabalho se firma no debruçamento analítico em que consiste a investigação de como os processos adverbiais com - mente são abordados no ensino de Língua Portuguesa, sob auxílio dos Livros didáticos, à luz das práticas de uso-reflexão-uso em atividades epilinguísticas.

Para o desenvolvimento de nossas reflexões, selecionamos, nos manuais didáticos de português (MDP), seções que tratam sobre articulações adverbiais, observando como esses materiais tratam da temática, verificando se há algum posicionamento em relação às teorias de base sistêmico-funcional.

O comprometimento com nossa posição teórica fez com que refletíssemos sobre a mobilização dos exemplos utilizados nas seções, a fim de confrontá-los com postulados teóricos de base formal e funcional.

Ao considerar que a perspectiva funcionalista adentra no universo de educação linguística a partir do que postula os documentos parametrizadores, bem como estudos que visam o desenvolvimento da aprendizagem com base nos usos, nas reflexões provenientes destes, e nos usos ressignificados como resultados de intervenção didática assistida, verificamos se as propostas de atividades dos MDP contemplam critérios de análise linguística.

A origem temática

À luz da reflexão de que se o manual didático, principal fonte pedagógica de ensino para professores e alunos, faz uma abordagem insatisfatória dos processos adverbiais, inclusive os com - mente, não estabelecendo uma relação entre usos e reflexões dessas formas no estudo de língua, então existe a necessidade de buscar novas fontes teóricas que preencham as lacunas deixadas pelo manual didático.

Nesse momento, alunos e professores têm dificuldade se aprofundar nos processos adverbiais com - mente porque, de certa forma, os manuais abordam o conteúdo de maneira não produtiva, e não é recorrente, por parte de ambos, uma inclinação para pesquisa linguística, bem como o conhecimento de produções que revelam o caráter estrutural-funcional desse processo.

Dessa forma, escolha do tema do presente trabalho foi feita a partir de uma leitura sobre a classificação dos advérbios de Neves (2000). A autora, no trabalho citado, traz uma abordagem com mais possibilidades de uso dos advérbios terminados em - mente. Observando a teoria tradicional percebemos que a diferença na abordagem tem natureza relevante para o ensino de língua portuguesa.

Então, pensamos em investigar os manuais didáticos para ver como este conteúdo é tratado nas seções. Para este estudo, consideramos que os professores utilizam o manual como material básico para ministrar aulas de língua portuguesa. Portanto, exis-

te uma relação entre apresentação do conteúdo no manual e a exposição dele na aula.


Decidimos estudar várias coleções para identificar como estão presentes os processos adverbiais com - mente, e quais os aspectos são enfocados no corpus. Entendemos que conhecer as abordagens do tema que se quer ensinar é essencial para o ensino, já que objetivo é sempre ampliar o conhecimento a respeito das coisas.

Neste estudo, faremos uma exposição sobre como a teoria gramatical e a Linguística Descritiva tratam o tema. Depois observaremos as coleções para ver como estas apresentam o conteúdo adverbial para então, construirmos uma análise e sugerirmos apontamentos didáticos no caso de abordagens de minimalistas.

Panorama do ensino de língua em perspectiva gramatical

O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser em alguns casos, a preocupação quase exclusiva das aulas (MENDONÇA, 2009). Pensando ser o manual didático de língua portuguesa o auxiliar principal nesse momento de aprendizagem, queremos investigar como este recurso aborda os advérbios, mais precisamente, os terminados em - mente, se de maneira que se desenvolva a competência para usar a língua, ou de uma alienada sem considerar as condições do uso. Tudo isso partindo, é claro, do conteúdo do livro didático.

Na mobilização do tratamento interativo-discursivo das teorias com a pesquisa, nesta abordagem, o trabalho com a análise lin-



guística é necessário, levando em consideração que a maioria dos manuais traz (mesmo que ainda de forma incipiente), seções de reflexão sobre o funcionamento da língua. Nesse contexto, consoante ao que aponta Mendonça (2006, p. 204), também acreditamos que a Análise Linguística, doravante AL, “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam usos linguísticos”.

A estratégia do grifo serve para rememorar a intenção dessa pesquisa, que se desenvolve em torno da construção adverbial com - mente sob a perspectiva dos livros didáticos investigados.

Em se tratando da construção mencionada, ainda alertamos a concepção de postulados inerentes às teorias de gramaticalização de cunho funcionalista, para ilustrar o aspecto formativo desse item. Estudos como o de Matelotta (2011), por exemplo, reforçam que, em sincronia atual, a construção mencionada como elemento mórfico desinencial (sufixo aspectual) é resultado do processo de mudança linguística, ou nos seus termos, de gramaticalização.

Nesse diapasão, os itens lexicais deixam de exercer uma função padrão e passam a desempenhar outra função, que é o caso dos processos adverbiais com - mente, quando esse tipo de sufixo se junta a adjetivos na forma feminina para formar novas formas gramaticais, e adquire o status de formador de advérbio (VIDAL, 2009).

Nesses termos, esta construção, em sua forma prototípica - refletindo diacronicamente, assumia classe de substantivo, passando por um período de mudança de posturas atreladas à frequência de uso, onde o fator lexical sofre um processo de uni-

direcionalidade (NEVES, 1997; MARTELOTTA, 2010, 2011) passando a assumir a função de sufixo adverbial.

Inteirar-se sobre tal processo auxilia na formatação conceitual sobre os conjuntos de atividades que devem constar nas atividades de educação linguística, fortemente marcadas nos interiores dos LD, refletindo sobre a linguagem, como postula Geraldi (1997), através de atividades epilinguísticas, servindo de base para uma posterior reflexão analítica tratam de noções e categorias denominadas de atividades metalinguísticas.

Na articulação do aspecto gramatical, aliado às abordagens de ensino de Análise linguística, Silva e Freitag (2014, p. 35) alegam que

o campo funcionalista não se fecha; as interfaces, tanto teóricas, como metodológicas, vêm provendo descrições que impactam não só na compreensão do fenômeno da linguagem e, em particular, na descrição do português, em suas diferentes variedades, registros e estilos, mas nas aplicações para o ensino de português como língua materna, ao contribuir para o contínuo USO-REFLEXÃO-USO preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.


Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social (NEVES, 2004). Perceber que o objetivo do ensino nada mais é do que desenvolver competências do aluno é um passo para entender que é necessário buscar novas formas de encarar os conteúdos dispostos para o ensino. Sabendo que a gramática funcional considera a

capacidade que os indivíduos têm de não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões, de uma maneira interacionalmente satisfatória (NEVES, 2004), podemos adotar novos caminhos a partir de realizações linguísticas em uso, provenientes do próprio âmbito de produção dos alunos, em contextos de interação.

A questão dos advérbios terminados em -mente

Voltando à articulação adverbial em discussão, sabe-se que a tradição gramatical classifica estes terminados em -mente como “advérbios de modo” (BAGNO, 2012, p. 841). Na perspectiva funcionalista, os advérbios de modo constituem uma classe aberta na língua, uma vez que, em princípios, os adjetivos qualificadores em geral podem converte-se advérbios de modo pelo acréscimo do sufixo -mente a forma feminina. Podendo ainda compor a classe dos modalizadores, que tem como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor do seu enunciado (NEVES, 2000).

Câmara Junior (1979 apud Gondin, 2015, p. 176) defende que os advérbios em -mente são oriundos de construções latinas, constituídas com substantivo feminino latino mens, mentis, que significa “mente, espírito”. Inicialmente, esse substantivo era utilizado no ablativo e combinado com um adjetivo que se queria usar adverbialmente. Como devia concordar com o substantivo a que se referia, esse adjetivo também era declinado no caso ablativo e no gênero feminino.



Corroborando tal reflexão, Gondin (2015) explica que como na língua latina as construções com *-mente*, acrescida de adjetivo, exerciam a função de modo, as gramáticas tradicionais da língua portuguesa ainda costumam relacionar o uso dos advérbios em *-mente* a essa função.

Em perspectiva funcional, após adentrarem no inventário lexical da língua portuguesa, devido ao processo de mudança linguística denominado por Lehmann (2002) como gramaticalização, os advérbios em *-mente* ampliaram significativamente suas funções, tornando-se capazes de exercer, não apenas a função de modo, mas diversas funções semântico-pragmáticas e a atuar sobre diversos escopos e não apenas sobre verbos, o que analisamos como associados a outro processo de mudança linguística, chamado lexicalização, que, conforme Lehmann (2002), ocorre em paralelo com o processo de gramaticalização (GONDIM, 2015).

Segundo Lopes (2010), mesmo sabendo da profundidade histórica dessa mudança, o fenômeno em questão também é uma evidência de que as mudanças ocasionadas por processo de gramaticalização não se configuram necessariamente concluídas ou acabadas. É o que verificamos em outras ocorrências de itens e/ou construções que, dinamicamente, passam por transformações.

Na aprendizagem dos conteúdos, o aluno precisa compreender que o que é produzido quando ele conversa com os colegas, com seus familiares, com as pessoas que acabam de conhecer ou que já conhecem, são construções possibilitadas pela compreensão gramatical dos mecanismos mobilizados para interação. Ou

seja, o que é usual, mas não procedural (prescrito pela gramática) pode, um dia, se tornar gramatical.

Procedimentos metodológicos

Para desenvolvimento deste trabalho, quanto aos seus objetivos, adotamos a pesquisa exploratória, nos termos de Gonsalves (2007) e terá duração de um semestre letivo, tendo início em junho de 2016. O alcance dos objetivos traçados nesta pesquisa propõe que sejam realizadas análises em livros didáticos propostos pelo PNLDEM/MEC, de 2014 até a presente data, para a escolha do LDP que será utilizado nas escolas brasileiras no triênio 2014-2016.

Dessa forma, o trabalho origina-se da reflexão de que como livros didáticos que são produzidos atualmente abordam assuntos que correspondem aos preceitos existentes dentro do campo de investigação linguística que condiz ao ensino de gramática, mais precisamente sobre a explanação de advérbios aspectuais construídos com o sufixo -mente.

Assim, serão realizadas análises de seções, nos livros didáticos, cujo conteúdo em tela é abordado, a fim de refletirmos sobre quais percursos teórico-metodológicos os autores trilham na composição de suas exposições.

Para tanto, quatro livros didáticos da segunda série do Ensino Médio serão analisados, a fim de observar como se realizam as abordagens em torno da construção adverbial em relevo.

Sobre os manuais a serem analisados, o primeiro é intitulado Português: Linguagem, de Willian Roberto Cereja e Teresa

Cochar Magalhães, da Editora Saraiva (2012); O segundo, Português: contexto, interlocução e sentido, de Maria L. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, e Marcela Pontara, da Editora Moderna (2008); o terceiro, sob o título de Português: literatura, gramática e produção textual, de Leila Luar Sarmiento e Douglas Tufano, Editora Moderna (2010); o quarto, volume 2 da coleção Ser Protagonista, organizado por Ricardo Goncalves Barreto, da Editora SM (2012).

Decidimos, ainda, verificar como anda a produção de gramáticas pedagógicas produzidas para contexto escolar, assim, acrescentamos ao corpus as produções intituladas: (i) Gramática: teoria e exercícios, de Maria Aparecida Paschoalin, Editora FTD (2008); (ii) Aprender e praticar gramática, de Mauro Ferreira, Editora FTD (2007); (iii) Contextualizando a gramática, de Lécio Cordeiro, Editora Construir e; (iv) Gramática Reflexiva, de Willian Cereja e Teresa Cochar Magalhães, Editora Atual (2012).

De acordo com a proposta de pesquisa e os objetivos aqui definidos, procuraremos não nos limitarmos à mera descrição dos fatos observados e, sim, à análise das práticas em sala de aula com utilização de manual didático, para que, assim, seja realizada uma eficaz pesquisa do tipo descritivo-interpretativa de abordagem qualitativa.



Português: ser protagonista – Barreto (org.), 2016 [2010]

Como podemos notar na abertura dessa seção, elencamos uma série de manuais e compêndios gramaticais que constituíram o corpus dessa pesquisa, mas não obtivemos, substancialmente, material que compusesse uma análise profícua que possibilitasse o reconhecimento pontual de aspectos levantados em nossa fundamentação.

O manual didático de Português em destaque, dentre outros aspectos positivos, tenta elaborar uma abordagem escolar e baseada nas recomendações curriculares elaboradas para o nível da escolarização. Traz uma seleção diversificada de gêneros, utiliza os textos como pretextos para desenvolvimento das reflexões. Mas ainda há uma prática – verificada em quase 100% das composições de MDP no Brasil – baseada na divisão de conteúdos que revela, ainda, uma preocupação em se expor conteúdos escolares em língua materna, de maneira gradativa, seguindo a disposição de capítulos de uma gramática pedagógica, por exemplo.

Na unidade sobre as classes de palavras, o capítulo 19 (2016) e 29 (2010), que é intitulado como “Advérbios”, lança o conceito da classe de palavra, utiliza uma charge para “problematizar”, acrescida de algumas questões de reflexão, mas com ranço metalinguístico. O exercício pede que o aluno resolva os questionamentos em torno da observação dos advérbios de modo mobilizados na composição do gênero.

O proponente do exercício sugere que os advérbios sejam avaliados sob a perspectiva da significação. Depreendemos que seja

uma forma de abordar o segmento de maneira que não haja uma hegemonia restritamente prescritiva no reconhecimento da forma. O exercício corresponde à abertura da seção “O conceito de advérbio”. A não ser pela mediação do professor, o manual não traz pistas de como almeja o desenvolvimento da reflexão para formulação do conceito. Vejamos:

Imagem 1: Conceito de advérbio

CAPÍTULO

19 Advérbios

O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR

Advérbios.

- Aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos.
- Tipos de advérbio.
- Modalizadores e delimitadores.
- Função coesiva.

Palavras denotativas.

Neste capítulo, você vai estudar os **advérbios**. Embora sejam conhecidos, principalmente, por modificar os verbos, os advérbios constituem também um importante indicador do posicionamento do sujeito em seu discurso.

O conceito de advérbio

Leia esta HQ e responda às questões.

Moos, Fábio; BA, Gabriel. Quase nada, Folha de S.Paulo, 26 mar. 2016. Folha Cartum. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/illustrada/cartum/cartumdiarios/#26/3/2016>. Acesso em: 30 abr. 2016.

1. A personagem com a luneta diz que está à procura do futuro. Que elementos da imagem reforçam a ideia de que essa procura não é fácil?
2. As palavras *talvez* e *inevitavelmente* expressam ideias contrárias na HQ. Quais são elas?

Nessa HQ, as palavras *talvez* e *inevitavelmente* são advérbios. Enquanto *talvez* relativiza

Fonte: Barreto (2006)

A utilização de um gênero textual, no caso quadrinho, faz-se válida no enquadramento da perspectiva da Análise linguística, que, a princípio privilegia uma metodologia pautada em práticas

que se sustentam a partir da leitura, que impulsionam produções de textos, resultando interventivamente em atividades de análise linguística, a partir de uma concepção de linguagem como forma de interação. Esta concepção implica uma “[...] postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais [...]” (GERALDI, 2007, p. 41-42).

A brevidade do gênero e a partida para imposição de conceitos revelam uma tentativa de inovar nas práticas de educação linguística. Embora tenhamos sinalizado que iniciar uma abordagem a partir da leitura de um gênero de texto, seja uma forma regular dentro das práticas inovadoras de interação de conteúdos gramaticais.

Imagem 1: O advérbio da perspectiva morfológica

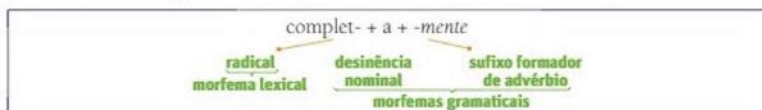
1. A personagem com a luneta diz que está à procura do futuro. Que elementos da imagem reforçam a ideia de que essa procura não é fácil?
2. As palavras *talvez* e *inevitavelmente* expressam ideias contrárias na HQ. Quais são elas?

Nessa HQ, as palavras *talvez* e *inevitavelmente* são **advérbios**. Enquanto *talvez* relativiza uma afirmação, *inevitavelmente* certifica outra. Normalmente identificados como **modificadores do verbo**, os advérbios podem também intensificar ou atenuar o sentido de um **adjetivo** ou de outro **advérbio**, além de revelar o ponto de vista dos enunciadores sobre o que afirmam e seu estado de espírito em relação ao assunto tratado.


O advérbio na perspectiva morfológica

Considere a seguinte afirmação: “O menino anda meio bravo”. Se, em vez do *menino*, fossem *crianças*, o enunciado seria: “As crianças andam meio bravas”. Ao substituir o núcleo do sintagma nominal (*menino*) por uma palavra feminina no plural, o artigo *o* e o adjetivo *bravo* também mudaram, assim como o verbo (*anda*), que deixou de concordar com *menino*, adequando-se à terceira pessoa do plural. No entanto, o advérbio *meio* não sofreu alteração. Essa é uma das principais características dos advérbios: eles não sofrem **flexão**.

Em relação à estrutura, há duas possibilidades de advérbios. Alguns são formados apenas por um **morfema gramatical**, ou seja, por um morfema que só tem significado no interior do discurso. É o caso, por exemplo, de *depois*, *aliás*, *ontem* e *hoje*. Outros são formados por um **morfema lexical** – isto é, que remete à realidade extralinguística – acrescido de um ou mais **morfeemas gramaticais**. É o caso dos advérbios terminados em *-mente*. Observe:



Fonte: Barreto (2006)



De fato, a disposição “didática” em que se encontram as classes de palavras, na maioria dos manuais investigados, é morfológica. Não há, de imediato, uma preocupação em se abordar classes com uma postura sintagmática, nos termos de Azeredo (2011). Trazendo essa perspectiva, o aluno, poderia ser incentivado à produção dos itens em questão, e convidado a identificá-los, no âmbito frasal, em suas formas básica, preposicional e oracional.

O capítulo traz outros dois tópicos de abordagem dos advérbios, tratando-os na perspectiva “sintática” e “semântica” respectivamente. À primeira, o que se aborda é a função modificadora de verbos, adjetivos e dos próprios advérbios, como se preconiza, comumente, em compêndios gramaticais. A disposição dos exemplos se distancia de uma proposta funcionalista, visto que estes parecem ser criados. Não observamos nos textos, as ocorrências frasais mobilizadas para exemplificar os fenômenos tratados no tópico.

Em perspectiva sintática, nos termos do manual analisado, o termo “função” é verificado para determinar a aparição dos mecanismos de advérbios no âmbito frasal. Mesmo o tópico seguinte sendo referente a uma proposta semântica, não há ventilação para o pareamento “forma e função” que estabelecem critérios de iconicidade verificados nos itens gramaticais.

Imagem 3: O advérbio da perspectiva sintática

O advérbio na perspectiva sintática

A palavra *advérbio*, usada para designar essa classe de palavras, indica uma de suas funções: modificar o verbo de uma oração. Isso porque o prefixo *ad-*, do latim, significa “aproximação”, “contiguidade”. Logo, *advérbio* seria o termo que está “próximo ao verbo”.

Essa definição é adequada, uma vez que uma das funções dos advérbios é caracterizar o processo verbal a que se referem. No entanto, ela não abrange todas as funções dessa classe de palavras, já que os advérbios podem se associar também a um *adjetivo*, a outro *advérbio* e até a um *enunciado* inteiro. Veja os exemplos.



Fonte: Barreto (2016)

No critério semântico, há uma tímida associação com o fenômeno sintático. Ou seja, o enquadramento sintático se realiza através do conteúdo semântico – elaborado por forças pragmáticas – nas análises. Não observamos a condução à reflexão discursiva a partir do que seria “pragmático” no tratamento dos usos desses itens no cotidiano. Isso se aplica, também, o que o LDP aborda como “locução adverbial”.

Imagem 4: O advérbio da perspectiva semântica

O advérbio na perspectiva semântica

O valor semântico dos advérbios está diretamente relacionado ao papel sintático que desempenham nas orações, ou seja, ao elemento do enunciado a que eles se referem.

Associados aos **verbos**, os advérbios caracterizam as circunstâncias da ação ou do estado por eles expressas. Relacionados a **adjetivos** ou **advérbios**, intensificam ou atenuam seu sentido. Por fim, quando os advérbios se referem a todo o **enunciado**, são modalizadores, pois explicitam uma atitude de quem fala ou escreve em relação ao conteúdo de seu próprio enunciado.

Locução adverbial

A função adverbial pode ser desempenhada também por uma **locução**.

As locuções adverbiais são, em geral, formadas pela associação de uma **preposição** com um substantivo (como em “Ele era, **sem dúvida**, o competidor favorito”), com um adjetivo (“No entanto, foi derrotado **de novo**”) ou com um advérbio (“Seus torcedores observavam a derrota **de longe**”). Existem, porém, formações mais complexas. Observe o exemplo.

De vez em quando, alguém erguia uma bandeira.

prep. subst. prep. advérbio

locução adverbial de tempo

Fonte: Barreto (2016, p. 239)

Depois dessa amostragem “didática”, o manual aborda, em sequência os “tipos de advérbios” e os “advérbios terminados em *-mente*”, como tópicos das seções subsequentes. Como nossa pesquisa investiga a abordagem dos advérbios, nos detemos ao tópico específico.

Na elaboração inicial do conteúdo, o manual aborda o aspecto “discricional” como postura linguística. Poderíamos ratificar e acrescentar a importância também de se “analisar” os recursos gramaticais presentes nas línguas.

Como podemos verificar, os referidos advérbios são mencionados como de modo, mas ressaltam que “outras circunstâncias e ideias podem ser expressas pelo seu emprego” (BARRETO, 2016).

As circunstâncias que estão expressas, de acordo com o que o autor expõe, refere-se ao conteúdo semântico-pragmático do sintagma adverbial nas cláusulas. A função demarcadora de tempo e intensidade, por exemplo, são colocadas nesse diapasão.

Em nenhum momento há menção sobre a passagem de vocábulo livre para afixo, referendando o *status* de mudança do item, nos termos de Martelotta (2011), para exemplificar o processo de mudança por gramaticalização.

Figura 5: Advérbios terminando em *-mente*

Os advérbios terminados em *-mente*

A descrição das palavras é um grande desafio para os estudiosos da língua.

Um dos aspectos merecedores de atenção, no caso dos advérbios, diz respeito àqueles terminados em *-mente*. Embora a maioria deles atue como advérbio de **modo**, outras circunstâncias e ideias podem ser expressas por seu emprego.

Leia abaixo o título de uma notícia publicada no site de uma revista (exemplo I).



Disponível em: <<http://www.revive.com.br/noticias/visual-sem-mesmice-faz-jovens-se-inovarem-diariamente/>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

A circunstância indicada pelo advérbio destacado refere-se ao tempo em que a ação verbal ocorre. Trata-se, portanto, de um advérbio de **tempo**. Observe outro título (exemplo II).



Disponível em: <http://brasil.elepaís.com/brasil/2016/01/22/internacional/1453471685_469306.html>. Acesso em: 2 abr. 2016.

O advérbio *extremamente* reforça o sentido do adjetivo *perigosa*, que qualifica a nevasca que atingiu Washington e parte dos EUA. Trata-se de um advérbio de **intensidade**.

Veja mais dois usos de advérbios terminados em *-mente* (exemplos III e IV).

Negociações sobre a Síria “provavelmente” atrasarão alguns dias

Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2016/01/21/interna_internacional,727220/negociacoes-sobre-siria-provavelmente-atrasarao-alguns-dias.shtml>. Acesso em: 2 abr. 2016.

“Foi realmente um renascimento”, diz Marco Antonio de Biaggi, recuperado após cirurgia cardíaca

Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/bruno-astuto/noticia/2016/01/depois-de-sete-meses-de-recuperacao-marco-antonio-de-biaggi-ressurge-triunfal-e-grisalho.html>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

No exemplo III, o enunciador apresenta uma hipótese. Apesar de haver uma possibilidade de acontecer o que se afirma, não se pode dizer isso com toda a segurança; portanto, o advérbio indica **dúvida**. Já no exemplo IV, o advérbio indica **afirmação** e expressa certeza.

Assim, além de indicar modo, os advérbios terminados em *-mente* podem expressar tempo (*diariamente, recentemente, imediatamente*); intensidade (*extremamente, excessivamente, demasiadamente*); dúvida (*possivelmente, provavelmente*) e afirmação (*realmente, certamente*).

Nos exemplos III e IV, os advérbios indicam a maneira como o sujeito se posiciona em relação ao que enuncia.

Os advérbios que expressam a validade do enunciado ou sua avaliação segundo o falante são denominados **modalizadores**. Entre outros usos, eles permitem que o falante exteriorize seu estado de espírito em relação ao enunciado. Ex.: “Felizmente, todos aceitaram o convite”.

Por atuarem sobre o significado de todo o enunciado, expressando a maneira como o enunciador se posiciona a respeito do que fala ou escreve, os advérbios modalizadores podem também ser denominados **advérbios sentenciais** ou **advérbios de frase**.

Fonte: Barreto (2016, p. 241)

Outras “circunstâncias” são apresentadas para o âmbito da “enunciação”: dúvida e afirmação. Consequente a tais menções, outra aproximação funcional referente à planificação discursiva conferida aos itens gramaticais, é a noção de modalidade, ou modalização, nos termos de Barbosa (2017). Nesse aspecto, quando os usuários da língua, em eventos de interação e produção linguística (referente à frequência de um item/construção), dese-


jam expressar veracidade em relação ao que defendem, com base em suas experiências científicas, empíricas e até experimentais, utilizam-se de conteúdos modalizadores para expressar essas atitudes enunciativas.

Ressaltamos que uma abordagem, referindo-se ao afixo - *mente*, com nome, não é levantada, embora o LDP escolhido para essa descrição analítica, aborde a questão levantada na constituição do problema em relação à aprendizagem linguística. A literatura específica, que trata da temática em perspectiva funcional, revela que antes mesmo da recategorização do vocábulo *mente*, como substantivo, chegar à sua forma alvo, como afixo de advérbio, era frequentemente utilizado como “[...] núcleo de um sintagma com valor adverbial sempre acompanhado/ determinado por adjetivos em construções como *agir [cristã mente] = agir [de modo cristão]*”. (LOPES, 2010, p. 282)

Considerações finais

De acordo com o que objetivamos para condução desta pesquisa, os livros, ou manuais didáticos, poderiam, em sua maioria, abordar questões como a articulação dos advérbios formados com - *mente* só nas seções correspondentes às abordagens gramaticais e também deveriam como preconizam os documentos parametrizadores oficiais, à luz das práticas de uso-reflexão-uso em atividades epilinguísticas.

Há muito ainda para que tal prática se consolide no interior das ações didáticas de ensino-aprendizagem linguísticas. A partir



da seleção dos manuais investigados, investigando as “possíveis” seções que abordam a temática, verificamos uma considerável escassez conteudística. Em relação a como os LDP tratam da temática em tela, verificamos tímido posicionamento em relação às teorias de base funcionalista centrada no uso.

Em se tratando dos exemplos mobilizados para elucidação dos fenômenos, notamos uma postura um tanto quanto gerativa, na medida em que a maioria destes são criados para simular situações reais de uso da língua.

Assim, confirmamos a hipótese de que há a necessidade de buscar novas fontes teóricas que preencham as omissões deixadas pelo manual didático, em relação às abordagens, formulação de conceitos e mobilização de exemplos. Outrossim, constatamos que os envolvidos nos eventos de aprendizagem linguística realmente não conseguem se aprofundar nos processos adverbiais com - mente por ocasião dos manuais não abordarem tal aspecto.

Dentre todos os manuais investigados, apenas um deles trouxe a questão em tela e, por isso, decidimos nos debruçar em análise, sobre apenas um manual. Conferimos muitos pontos positivos no material que investigamos, mas ainda percebemos que há um longo caminho a ser trilhado para que a maioria dos LDP traduza o que preconiza os expoentes da Análise linguística que muito dialoga com os postulados da linguística funcionalista centrada no ensino de língua.

Esperamos que nossas observações sejam encaradas como pontos a serem refletidos para a melhoria do ensino de língua na educação básica brasileira.

Referências

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

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BARBOSA, Jackson Cícero França. *Articulação adverbial no gênero manchete*. Publicado nos Anais do II Encontro Regional de Estudos Funcionalistas/ II Simpósio de estudos Sistêmico-Funcionais do Nordeste, 2013, Assu - RN.

BARBOSA, Jackson Cícero França. Geolinguística brasileira e ensino de língua materna: diálogos com o livro didático de português. In: NÓBREGA, Carmém Verônica de A. R. *et al.* (orgs.). *Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas*. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.

BARBOSA, Jackson Cícero França. *Percurso funcional da modaliza-*

ção em artigos científicos. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2018.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. São Paulo: Parábola, 2011.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CASTILHO, Ataliba de (et alii). *Gramática do português falado*. 8 vols. São Paulo, Campinas: Humanitas (FFLCH – USP), Editora da Unicamp, 1991-2002.

CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DIONISIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Ensino da língua em contexto de mudança. *Cadernos do IV Congresso de Linguística e Filologia*, Vol.4, no. 12, 2001, p. 51-61. UERJ.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 20. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GERALDI, João W., SILVA, Lilian L.M. & FIAD, Raquel S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *In: DELTA*, vol12, no 2, 1996.

GIVÓN, Talmy. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 4.ed. Campinas: Alínea, 2007.

GUIA DE LIVROS: PNLD 2012/2016: *Língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012/2016.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge; Cambridge University Press, 2005.

LOPES, Célia Regina dos Santos. A persistência e a decategorização nos processos de gramaticalização. *In: VITRAL*, Lorenzo; COELHO, Sueli (orhs.). Estudos de processos de gramaticalização em português: metodologias e aplicações. Campinas: Mercados das Letras, 2010. p. 275-314.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio. _____. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2.ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PEREIRA, Marli Hermenegilda. *Ordenação das orações temporais no discurso escrito*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. Rio de Janeiro, 2000.

PEREIRA, Marli Hermenegilda. *Reanálise e gramaticalização de conectores: uma análise em tempo real*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. Rio de Janeiro, 2005.

PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SELBACH, Simone (et alli). *Língua portuguesa e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Rosângela Maria Bessa. *As construções adverbiais em –mente: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

VIEIRA, Sílvia. BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

Corpus

BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Português – 2º ano*. São Paulo: Edições SM, 2010. Coleção Ser protagonista.

Recebido em 30/05/2020.

Aceito em 22/06/2020.

Licenciado por



Canal “Papo em Comum”: uma análise do YouTube como janela para pautas feministas

“Papo em Comum” channel: a YouTube analysis as a window for feminist agendas

 Bruna Rodrigues dos Santos

 Marina Magalhães

Resumo: Este artigo aborda a rede social YouTube como janela para pautas feministas, a partir da análise descritiva dos debates gerados em torno de dois vídeos do canal Papo em Comum, “Violência doméstica na quarentena” e “Relacionamento abusivo”, disponibilizados na plataforma de compartilhamento de vídeos em 2020. Logo, parte de uma pesquisa bibliográfica sobre violência doméstica e relacionamentos abusivos, problemas do cotidiano social da mulher, e trata da colaboração das plataformas digitais na difusão de conteúdos informativos capazes de fomentar o debate social. Adotou-se como procedimento técnico experimental a veiculação dos referidos vídeos, seguida pela aplicação de questionários a fim de avaliar a importância que os cidadãos do município de Barra de Santa Rosa - PB, inscritos no canal,

Bruna Rodrigues dos Santos. Graduada em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: nunesbruna890@gmail.com.

Marina Magalhães. Professora Doutora do Curso de Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo da Universidade Federal do Amazonas.
E-mail: marinamagalhaes@msn.com.

reconhecem nos temas ali tratados. Verificou-se que a maioria dos respondentes concorda com a hipótese de que a difusão de informações acerca dos temas no YouTube impulsiona a visibilidade e, consequentemente, a relevância da temática para a sociedade.

Palavras-chave: YouTube. Violência contra a mulher. Feminismo.

Abstract: This paper approaches the social network YouTube as a window for feminist agendas, from the descriptive analysis of the debates generated around two videos of the Papo em Comum channel: “Domestic violence in quarantine” and “Abusive relationship”, both made available in the year of 2020. It starts from a bibliographic research on domestic violence and abusive relationships, problems of women’s social daily life, and deals with the collaboration of digital platforms in the dissemination of informative content capable of fostering social debate. The broadcasting of these videos was adopted as an experimental technical procedure, followed by the application of questionnaires seeking to assess the importance that the citizens of the county of Barra de Santa Rosa - PB, registered in the channel, recognize in the themes treated there. It was found that most respondents agree with the hypothesis that the dissemination of information about topics on YouTube boosts visibility and, consequently, the relevance of the topic for society.


Keywords: YouTube. Violence against women. Feminism.



Introdução

A sociedade formou, historicamente, uma identidade feminina, impondo um paradigma comportamental que a mulher deveria seguir desde o nascimento: obedecer aos homens, prezar pelo casamento independentemente da felicidade, cuidar dos afazeres domésticos e do bem-estar familiar, renunciar à autonomia etc. Tal pensamento, herança de uma sociedade patriarcal, ainda persiste em pleno século XXI. Isso se torna mais evidente quando as mulheres passam por relacionamentos abusivos e naturalizam a situação porque, dentro de um sistema social que atribui mais valor e supremacia aos homens, muitas foram criadas para aceitá-la. Porém, as ondas feministas vêm ganhando força ao longo dos anos, revelando que mulheres não devem qualquer submissão aos homens.

Ainda assim, a violência contra a mulher é uma problemática que permeia todos os espaços da sociedade. É uma constante cultural que continua a crescer, embora sempre tenha sido um assunto levantado pelas mulheres que fazem sua politização defendendo-se da violência que vem dos homens, dentro e fora de casa (TIBURI, 2018). Dessa forma, essas discussões são imprescindíveis, junto ao fortalecimento do feminismo enquanto movimento social para que, contribuindo na formação de uma consciência feminista em todas as mulheres e homens, seja criado um cenário sem violência de gênero e mais igualitário.



No que se trata da violência de gênero e de abusos dentro dos relacionamentos, muitos ainda observam a situação como “normal”, entendendo que não devem interferir nas brigas dos outros. Basta pesquisar quantos casos de feminicídio ocorrem no Brasil e no mundo para ter noção do quanto é preciso discutir a questão. Dados levantados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) apontam um aumento nos casos de feminicídio no Brasil durante o começo da pandemia do novo coronavírus. Em abril de 2020, período em que a quarentena havia sido decretada em todos os estados do país, houve um crescimento de 37,6% em relação ao mesmo período do ano anterior¹.

Logo, cumpre refletir sobre como a situação pode ser abordada por meio da difusão de informações, da circulação de conteúdos e orientações especializadas nos domicílios em que ocorre esse tipo de problema e também naqueles em que não ocorre, para que cada vez mais pessoas sejam informadas e orientadas a oferecer ajuda. Soma-se a isso a informação revelada por um relatório do YouTube Insights (2019)² de que a rede social YouTube foi acessada por 95% da população online brasileira ao menos uma vez por mês em 2019³. Tendo em vista a facilidade com que os vídeos podem ser acessados, as produções de conteúdos em torno de temas como esse, que acabam pouco visibilizados na grande mídia – televisão, rádio, jornais impressos e online, etc.

1. Disponível em: <https://bityli.com/w9m7td/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

2. Publicação reúne dados de algumas das principais categorias do site a fim de oferecer matéria-prima para o planejamento de agências e marcas.

3. Disponível em: <https://bityli.com/T1QNuK/>. Acesso em: 09 ago. 2021.


–, ganham um potencial espaço de difusão e debate nesta plataforma digital.

Diante do contexto aqui tratado, este trabalho visa investigar a rede social YouTube como janelas para pautas feministas, a partir de uma análise dos episódios “Violência doméstica na quarentena” e “Relacionamento abusivo”, do canal Papo em Comum, criados e veiculados na plataforma. Este canal foi lançado por duas estudantes de Comunicação Social em 2020, no início da quarentena provocada pela pandemia de Covid-19, com o objetivo de discutir pautas sociais e incentivar os cidadãos de Barra de Santa Rosa, cidade do interior da Paraíba, a debaterem sobre assuntos da realidade social da mulher.

Assim, aponta-se como objetivo principal deste artigo analisar a relevância social de discussões feministas por meio da plataforma colaborativa YouTube. Como objetivos específicos, destacam-se: i) analisar questionários aplicados junto aos inscritos no canal Papo em Comum a respeito dessa importância, priorizando aqueles que moram em Barra de Santa Rosa, tendo em vista que nesse município tais temáticas são pouco discutidas e consideradas tabus; ii) avaliar as reações dos munícipes sobre os temas tratados nos vídeos.

Procedimentos teórico-metodológicos

Para analisar a relevância social de discussões feministas, este estudo, de natureza exploratória, ampara-se uma pesquisa bibliográfica sobre feminismo, violência doméstica e relaciona-




mento abusivo e aborda também a colaboração das plataformas digitais na difusão de conteúdos informativos capazes de fomentar o debate social. Quanto à forma, configura-se como uma pesquisa quali-quantitativa, pois parte da coleta de informações que não busca apenas medir o tema, mas descrevê-lo, usando estudos, contribuições de teóricos e opiniões de cidadãos.

Para tal, além da revisão bibliográfica, adota-se metodologicamente, como procedimento técnico experimental, a veiculação dos vídeos no canal Papo em Comum no YouTube, seguida por um levantamento mediado pela aplicação de questionários a fim de avaliar a importância que os cidadãos do município de Barra de Santa Rosa - PB, inscritos no canal, reconhecem nos temas ali tratados.

A localização do grupo de pessoas que tiveram suas opiniões estudadas foi realizada por meio da plataforma Instagram do canal Papo em Comum (@papoemcomum) entre os dias 8 e 9 de setembro de 2021, às 12h, com auxílio do recurso “Enquete” que a plataforma oferece gratuitamente. Assim que as pessoas foram localizadas e contabilizadas por porcentagem, passou-se à coleta de dados através de formulários específicos, com 22 questões fechadas e abertas elaboradas pelas autoras deste artigo, gerados em colaboração com do aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google Forms.

Por fim, após o levantamento dos dados, foram calculadas as porcentagens das correlações das respostas recebidas pelos inscritos e analisados os resultados a partir da pergunta de partida deste artigo e da revisão bibliográfica desenvolvida. Verificou-se que a maioria dos respondentes concorda com a hipótese de que




a difusão de informações acerca dos temas no YouTube impulsiona a visibilidade e, conseqüentemente, a relevância da temática para a sociedade. Logo, a pesquisa se apresenta relevante socialmente, pois apesar de a violência contra a mulher e o relacionamento abusivo serem problemas antigos na realidade social feminina, a preocupação com a superação dessas violências é uma pauta atual.

Feminismos

O feminismo é um movimento social que busca construir um mundo em que a igualdade entre os gêneros seja uma realidade. Segundo Simone de Beauvoir (1988), no livro *O Segundo Sexo*, as mulheres não desejam colocar seus valores femininos acima dos masculinos. Ao contrário do machismo, o feminismo não quer posicionar um gênero acima do outro; procura equalização e não predomínio: “O que elas reivindicam hoje é serem reconhecidas como existentes aos mesmos títulos que os homens e não de sujeitar a existência à vida, o homem à sua animalidade” (BEAUVOIR, 1988, p. 85).


Parte da sociedade ainda observa, de forma equivocada, esse movimento como uma força extremista, fazendo-o ser amado e odiado em intensidades diferentes. Tiburi (2018, p. 25) esclarece que “o feminismo nos ajuda a melhorar o modo como vemos o outro. O direito de ser quem se é, de expressar livremente a forma de estar e de aparecer e, sobretudo, de se autocompreender é ao que o feminismo nos leva.”



Se, como define a autora, o feminismo se define na capacidade de lutar contra os sistemas de opressão, inúmeras mulheres se tornaram protagonistas do seu tempo ao se posicionarem em suas trincheiras: Sojourner Truth, mulher negra feminista, abolicionista e defensora dos direitos das mulheres; Simone de Beauvoir, que produziu uma série de publicações sobre o papel da mulher na sociedade; Angela Davis, que se destacou como integrante do Partido Comunista dos Estados Unidos e dos Panteras Negras, por sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial no país; Chimamanda Ngozi Adichie, escritora, que definiu a igualdade de gênero como algo que diz respeito a homens e mulheres, por seu potencial libertador, entre tantas outras. Cada uma teve um papel importante para que hoje as mulheres tenham o direito de falar e de serem ouvidas, de serem livres e respeitadas.

Isso mostra como o feminismo possui diferentes vertentes, cada uma delas com um entendimento próprio acerca da origem da opressão da mulher e do que precisa ser feito para que isso acabe. Falam sobre os obstáculos no mercado de trabalho, sobre como o patriarcado se solidificou socialmente, como o machismo sustenta essas opressões e sobre a luta pela igualdade. As três principais vertentes, que se tornaram importantes na abordagem de questões imediatas, como a violência doméstica e os direitos sexuais das mulheres, são: o feminismo interseccional, o negro e o liberal.

A primeira delas tem como base uma teoria transdisciplinar que apreende a complexidade das identidades e das desigualdades sociais a partir de um enfoque integrado.



Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

O feminismo interseccional abraça a luta contra formas de preconceito, dentre elas, aquelas contra as diversidades sexual, de gênero e o racismo. Kimberlé Williams Crenshaw (1989), defensora dos direitos civis e uma das principais estudiosas americanas da teoria crítica da raça, compara a discriminação com o tráfego no cruzamento, indo e vindo nas quatro direções:

Se um acidente acontece no cruzamento, sua causa pode ser os carros viajando de quaisquer direções e, às vezes, de todas elas. De modo similar, se uma mulher negra sofre injúrias por estar numa intersecção, elas podem resultar da discriminação sexual ou racial [...]. Mas nem sempre é fácil reconstruir um acidente: às vezes as marcas de derrapagem e as lesões indicam simplesmente que elas ocorreram simultaneamente, frustrando os esforços em determinar qual o motorista responsável (CRENSHAW, 1989, p. 149).


Angela Davis, mulher, negra, intelectual e ativista, foi uma das pioneiras nas discussões sobre a relação entre gênero e raça. Para ela, é preciso compreender que classe informa a raça. Mas que raça também informa a classe. E que gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Sendo assim, é preciso

perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, notando que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas, sem assumir a primazia de uma sobre as outras (DAVIS, 1977).

Já a vertente do feminismo negro surgiu da ideia de que outros feminismos não representavam a mulher negra em sua totalidade. Tal feminismo afirma que as mulheres negras lidam com questões relacionadas tanto às mulheres quanto às questões raciais.

Se o Feminismo Negro luta pela erradicação do racismo como estruturante social, ele se funde ao movimento negro. Se o Feminismo Negro aponta as opressões atreladas ao gênero, ele se aglutina a linha de frente do Feminismo dito universal. Então, temos a necessidade de explicitar todas as contribuições do Feminismo Negro, suas proposições e apontamentos para que em um só tempo tenhamos um entendimento profundo dos caminhos da História, bem como dos princípios norteadores de novas ações e posturas que visam a equidade como potencial eliminador das opressões (BERTH, 2019, p. 41).

A vertente feminista que tem como objetivo promover a igualdade entre homens e mulheres por vias institucionais, de forma gradativa, é o feminismo liberal. Este surgiu na Revolução Francesa, no fim do século XVIII, e teve como expoente mulheres como Mary Wollstonecraft (1792), autora do livro *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*, no qual refuta o modelo comportamental imposto às mulheres do seu tempo.



Na classe média, para dar continuidade à comparação, os homens na juventude são preparados para as profissões, e o casamento não é considerado o grande feito de sua vida; enquanto as mulheres, ao contrário, não têm outro projeto para aguçar as faculdades. Não são os negócios, longos planos ou quaisquer divagações ambiciosas que ocupam seu tempo; seus pensamentos não são empregados em criar conjecturas tão nobres. Para elevar-se no mundo e ter a liberdade de correr de um prazer a outro, elas devem casar-se vantajosamente, e a esse objetivo seu tempo é sacrificado, e sua pessoa, com frequência, prostituída legalmente (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 86).

Sobre o casamento, é possível concluir que “ser boa esposa” e ter “amor à família” foi algo socialmente construído como o objetivo da vida adulta feminina, no lugar de outras ambições por suas capacidades e virtudes (WOLLSTONECRAFT, 2016). Mas, apesar dos avanços em torno do empoderamento feminino, tal modelo ainda produz ecos três séculos depois.

Para Marcia Tiburi, as mulheres ainda são convencidas, em sua educação, por meio de uma combinação perversa entre violência e sedução, que a família e o amor valem mais do que tudo. Sendo que, na verdade, o amor de devoção à família serve para amenizar a escravização que elas sofrem por parte daqueles que covardemente se valem de seus privilégios (TIBURI, 2018).



As ondas do feminismo

As ondas feministas indicam que as lutas e as conquistas passaram e passam por diversas fases no decorrer da história. Sendo assim, atribui-se à primeira onda o período compreendido entre os séculos XVIII e XX, cujo marco reuniu as questões da igualdade entre os gêneros (SANTOS, 2014).

Costuma-se definir como “Primeira Onda” o movimento feminista que, no final do século XIX e início do XX, reivindicava para as mulheres direitos políticos (de votar e ser eleita), direito à educação com currículos iguais aos dos homens e direito ao trabalho remunerado com salário igual por trabalho igual (PEDRO, 2013, p. 256).

As mulheres que reivindicaram seus direitos na primeira onda assumiram a consciência de reivindicações pontuais e adentraram neste universo, cujas investidas teóricas e de ação definiam o feminismo como uma forma de enfrentamento das imposições patriarcais (SANTOS, 2014).

Já a segunda onda foi marcada pela diferença, identificando o problema da desigualdade como a união de problemas culturais e políticos, com destaque ao poder masculino e dominação sofrida pelas mulheres (ALIMENA, 2010 apud RAMOS, 2017). Todas as reivindicações daquela época foram pautadas na teoria radical que trata sobre a condição de exploradas por conta das suas funções reprodutivas e do seu sexo. Naquele contexto, o silêncio foi

rompido pelas mulheres, que passaram a ter voz e participação no processo de reconstituição do mundo.

Nesta segunda onda, as mulheres negras também iniciaram suas manifestações contra o racismo e o sexismo e propuseram reformas contra as formas específicas de opressão sofridas (DAVIS, 2016).

No final dos anos 1960, em muitos países ocidentais como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França, surgia uma nova geração de mulheres que não se havia desgastado pelas lutas antifascistas ou anticolonialistas, e que em conjunto, tinha um nível de instrução superior ao das antecessoras, algumas com frequência a universidades. Foi nesse contexto que nasceram os Movimentos de Mulheres (Women Movements) nos Estados Unidos e na Europa (MICHEL, 1982 apud RAMOS, 2017, p. 45-46).

A terceira onda é lembrada por ser pós-estruturalista, por não crer em significados fixos ou intrínsecos a palavras, símbolos ou instituições, buscando, antes, estudar performances dentro de contingências. Ao contrário de suas antecessoras, que lutavam para quebrar estereótipos associados à mulher, as feministas a partir dos anos 1980 se apropriaram dos estereótipos, de condutas e de símbolos de feminilidade, defendendo a liberdade individual e a diversidade.

(...) a questão que se abre é justamente sobre quem seriam esses sujeitos do feminismo. Reconhece-se que as mulheres, antes de formarem conjunto uno e homogêneo, são atravessadas por questões de classe, raça, região, dentre outras que as diferenciam

e que, por vezes, também as impedem de se identificar com a categoria “mulheres” (RAMOS, 2017, p. 52).

Diante disso, é importante mencionar a importância do diálogo entre as distintas situações enfrentadas por mulheres, levando em conta não só raça/etnia, classe e sexualidade, mas também nacionalidade, idade e religião. A ideia é fazer o exercício de se colocar no lugar da outra mulher para perceber suas demandas, necessidades e pontos de vista. Isso é sororidade, movimento importante entre as mulheres para desconstruir a rivalidade que lhes foi colocada. De acordo com Tiburi (2018), o feminismo ajuda a ver que as mulheres são todas irmãs e que essa posição está no âmago das suas vidas. Há ainda quem aponte a existência de uma quarta onda feminista, conhecida pelo ciberfeminismo, que atrai de jovens militantes nativas digitais a veteranas que compreenderam o alcance das novas tecnologias de comunicação para a organização e acessibilidade dos movimentos sociais.

Para o feminismo, o mundo digital possibilitou a expansão e o acesso quase ilimitado ao seu discurso, empoderando ainda mais mulheres, permitindo um novo lugar de fala (TOLEDO, 2017, p. 5).

A expansão da internet e o que ela oportuniza fazem parte da fase atual do feminismo, impulsionada pela web 2.0 e pela possibilidade de criação de canais próprios de comunicação por meio de páginas e perfis em redes como YouTube, Facebook, Twitter, Instagram etc., caracterizando um processo de tomada coletiva da palavra também pelas mulheres.



Violência contra a mulher e relacionamentos abusivos

Sabe-se que o feminismo não é um movimento homogêneo nem um consenso entre as mulheres. Aquelas que se sentem naturalmente parte do patriarcado ajudam a confirmar a ordem vigente e a tendência dominante machista, porque aproveitam alguma coisa do sistema de privilégios (TIBURI, 2018). Por outro lado, muitas ainda vivem enraizadas na cultura patriarcal e acabam caindo em relacionamentos abusivos, seja por medo do julgamento social ou da solidão.

A agressão física, entendida como qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal da mulher, não é a única forma de violência contra as mulheres. Segundo o Instituto Maria da Penha (IMP) a violência pode ser psicológica, sexual, moral e patrimonial⁴. A primeira é considerada qualquer conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima, prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento da mulher ou vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões. A sexual trata-se de qualquer conduta que constranja a presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força. Já a violência moral é considerada qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria, enquanto a violência patrimonial é entendida como


4. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 17 ago. 2021.

qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.

O que se mostra de difícil utilização é o conceito de violência como uma ruptura de diferentes tipos de integridade: física, sexual, emocional, moral. Sobretudo em se tratando de violência de gênero, e mais especificamente intrafamiliar e doméstica, são muito tênues os limites entre quebra de integridade e obrigação de suportar o destino de gênero traçado para mulheres: sujeição aos homens, sejam pais ou maridos (SAFFIOTI, 2015, p. 79-80).

Todas as formas de violência são consequências de um relacionamento abusivo. Porém, parte das vítimas não consegue identificar que está vivendo esse tipo de relação com seu companheiro ou sofre em um relacionamento abusivo por medo de julgamentos. Por vezes, não saem da situação por causa dos filhos ou por medo de serem espancadas e até assassinadas caso se separem, já que a violência doméstica não distingue classe social, raça, etnia, religião, orientação sexual, idade e grau de escolaridade.

O anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) mostra que o ano de 2019 terminou com 1.326 feminicídios, 1,2% a mais do que no ano anterior. Na maioria dos casos, as vítimas já vinham sofrendo diversos tipos de violência há algum tempo, mas a situação só chega a público quando as agressões crescem a ponto de culminar no feminicídio, que é o assassinato de uma mulher pelo simples fato de ser mulher.




Os motivos mais comuns são ódio, desprezo ou sentimento de perda do controle e da propriedade sobre as mulheres, comuns em sociedades marcadas pela associação de papéis discriminatórios ao feminino, como é o caso brasileiro. Para Enrico Ferri (2019), a paixão não leva um homem ao delito, em grande parte dos delitos passionais ela entra como impulso, manifesto ou íntimo e profundo, de toda a estrutura orgânica ou psíquica. Mas, defende o autor, ela não basta para fazer de um homem um delinquente, assim como a loucura. Do contrário, todos os alienados mentais seriam criminosos.

Um estudo realizado em 2021 pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC)⁵ revelou que 15% das brasileiras com 16 anos ou mais relataram ter experimentado algum tipo de violência psicológica, física ou sexual perpetrada por parentes ou companheiro/ex-companheiro íntimo durante a pandemia, o equivalente a 13,4 milhões de brasileiras. Isso significa dizer que, a cada minuto de 2020, 25 mulheres foram ofendidas, agredidas física e/ou sexualmente ou ameaçadas no Brasil.

A subordinação não ocorre apenas em relacionamentos amorosos como namoro e casamento. Essa diferença entre homens e mulheres sempre foi hierarquizada. Como consequência disso, a noção de violência contra as mulheres nem sempre foi compreendida como um problema social.

5. Disponível em: https://fontesegura.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Ed_80_Multiplas_vozes_A_cada_minuto_25_brasileiras_sofrem_violencia_domestica.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.



A violência era naturalmente aceita já que a mulher era considerada um ser inferior, que tinha obrigações, devia obediência e servidão ao homem e ao casamento. Inclusive essa visão era respaldada pelos médicos da época: “por ter ossos, cartilagens, ligamentos e fibra mais frágeis, a mãe apenas carregava o ovo com que o sexo fêmeo concorre para a propagação, assim como sucede com os ovários” (DEL PRIORI, 2013. p. 114).

O machismo estrutural se fortalece em nosso dia a dia através da cultura do patriarcado, sob formas que são reduzidas pela religião, pelas piadas, pela suposta descontração, justificada pela “natureza biológica” masculina, que faz com que os homens tenham desculpas para naturalizar atos machistas, tornando assim o combate ainda mais difícil. “A prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes” (MISKOLCI, 2005, p.14).

Contudo, alguns obstáculos vêm sendo ultrapassados nos últimos anos, sobretudo após a criação da Lei Maria da Penha (Lei 11340/06 | Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), considerada um avanço nas esferas simbólica, discursiva e política por lançar ao debate social uma realidade há muito escondida no ambiente doméstico.

A tutela conferida pela lei à integridade física e sexual, à liberdade e à dignidade da mulher é um legado inestimável para a luta contra a violência de gênero. Contudo, passados alguns anos de sua vigência, entendeu-se que ainda havia um vácuo tangente à proteção de bens de maior relevância, dentre os quais a vida das mulheres, que não obstante representem a maior parte da popu-

lação brasileira, ainda se sujeitam a uma vulnerabilidade histórica axiomática (PORTO, 2016, p. 15).


Lutar contra as desigualdades e comportamentos misóginos ainda está na pauta dos movimentos feministas. A Lei Maria da Penha atua para a redução das desigualdades de gênero, isso porque as questões das violências estão sobrepostas nas relações de gênero, na qual se instituem de modo hierárquico e pressupõem relações de dominação e submissão (POGGIO, 2012).

Feminismo e redes sociais

Redes sociais na internet são constituídas de representações dos atores sociais e de suas conexões (RECUERO, 2009). Nesse sentido, o ator social que usa redes como o YouTube, enquanto circuladoras de informações, é capaz de difundir opiniões que podem influenciar quem assiste. Isso importa quando o conteúdo trata, sobretudo, de discussões sociais, gerando conteúdo de valor.

Sabe-se que o mundo está diante de uma significativa transformação do modelo massivo de comunicação, graças ao uso dos computadores como meio de construção e difusão de informação. Segundo Pierre Lévy (1999), os atores sociais criam conteúdos a partir de estratégias distintas:

Por trás das técnicas agem e reagem idéias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia (LÉVY, 1999, p. 26).



Manuel Castells (2002) corrobora esta ideia ao afirmar que cada indivíduo monta sua rede, canal ou perfil segundo seus interesses. Atualmente, há perfis de diversos profissionais nas plataformas digitais. São eles criadores de conteúdo audiovisual para o YouTube, escritores em blogs, Instagram, Facebook, Twitter, influenciadores digitais produzindo conteúdo com sua imagem para vender produtos, promover campanhas, difundir ideias, montando redes, on-line e off-line, com base em seus valores, afinidades e projetos.

De fato, a mudança social envolve uma ação individual e/ou coletiva que é, em sua essência, emocionalmente motivada (...). Quando se desencadeia o processo de ação comunicativa que induz a ação e a mudança coletiva, prevalece a mais poderosa emoção positiva: o entusiasmo (CASTELLS, 2013, p. 158).

Massimo Di Felice (2010) explica que nos contextos digitais contemporâneos, o ato de comunicar acontece em boa parte através de meios e extensões sem as quais não seria possível desenvolver a maioria das nossas práticas comunicativas cotidianas. “A tomada tecnológica da palavra e a pluralização do acesso a estas culturas geraram uma multiplicação de narrativas, de estéticas antropológicas que, longe de acabar com a antropologia, contribuíram para torná-la algo de diferente” (DI FELICE, 2010, p. 91). Logo, essa característica de inclusão e participação generalizada deve ser entendida como um dos espíritos fundadores da ação comunicativa contemporânea.

A plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube é um dos exemplos desse campo de ação, na qual são discutidos diversos assuntos, como música, gastronomia, moda e beleza, futebol, pautas sociais. A rede social foi criada por três jovens: Steve Chen, Chad Hurley e Jawed Karim, em 2005. Em novembro de 2006, foi comprada pela Google por US\$1.65 bilhões.


Segundo a Provokers (2020)⁶, em 2019 houve um aumento de 70% no tempo de visualização de vídeos no YouTube em comparação a 2018. Em outro estudo, da E-commerce⁷, 80% dos entrevistados afirmaram procurar online conteúdos que não encontram na TV. Analisando esses dados, percebe-se que o YouTube é uma plataforma acessada por uma grande parcela da população brasileira, com mais de 2,3 bilhões de usuários ativos e mais de 1 bilhão de horas de vídeos visualizados diariamente⁸. Sendo assim, pode ser considerada uma janela importante para discussões sociais.

Lowental (1967) considera que a verdadeira comunicação comporta uma comunhão, um compartilhamento de experiências interiores. Com a migração dos movimentos sociais para a internet, as plataformas digitais seguem reformulando a maneira como as instituições e as pessoas se relacionam. Conseqüentemente, o feminismo ganha mais força, permitindo a propagação global de conceitos, discursos, debates e histórias por aqueles que o defendem.

6. Disponível em: <https://provokersite.com/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

7. Disponível em: ecommercebrasil.com.br/noticias/youtube-videos-online/. Acesso em: 19 ago. 2021.

8. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 31 ago. 2021.



Um exemplo é a Marcha das Vadias (SlutWalk), originada em 2011, em Toronto (Canadá), que ganhou proporção com a internet. O movimento surgiu em resposta ao comentário de um policial local, que disse que para evitar estupros, as mulheres deveriam parar de se vestir como *sluts* (do inglês, ou “vadias”, em português). A partir daí cresceu a manifestação pelo direito de as mulheres usarem as roupas e se comportarem como quiserem, desencadeando protestos e ações em diversas partes do mundo.

Entre os movimentos feministas que se ampararam na popularização das redes sociais na internet também merece destaque o #EuNãoMereçoSerEstuprada⁹, criado em 2014. O movimento se deu após o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)¹⁰ divulgar o resultado de um estudo que indicou que para 65% dos brasileiros, a mulher de roupa curta merece ser atacada. Em tempos de redes sociais, a revolta diante desse panorama virou a hashtag que dá nome à campanha. A jornalista feminista Nana Queiroz divulgou uma foto seminua com a hashtag #EuNãoMereçoSerEstuprada, junto com uma convocatória para protestos online. A foto viralizou sendo compartilhada por milhares de pessoas que aderiram à campanha. Cerca de uma semana depois, o Ipea¹¹ divulgou nota para informar que o resultado divulgado estava errado: o certo era 26% e não 65% os que apoiavam os “ataques” a mulheres.

9. Disponível em: <https://bityli.com/7jwKtM/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

10. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Comunica%C3%A7%C3%A3o/Feminismo%20na%20internet.pdf/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

11. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Movimentos como Marcha das Vadias e #EuNãoMereçoSerEstuprada evidenciam como as formas de se relacionar estão mudando a partir da internet, a qual desempenha um papel social relevante ao promover a comunicação e colaboração entre um grande número de pessoas, que passam cada vez mais tempo conectadas. Por isso, parte-se da hipótese de que quanto mais pessoas mostrarem a importância desses movimentos e ficarem à frente das campanhas e lutas em que as demandas e reivindicações estejam centradas nas mulheres, maior importância suas questões poderão alcançar.

Análise e discussão dos resultados

Papo em Comum¹² é um canal do YouTube criado no início da pandemia do novo coronavírus, em março de 2020, por duas estudantes de Comunicação Social: Bruna Rodrigues, de 23 anos, então graduanda em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba e uma das autoras deste artigo, e Eduarda Lima, de 23 anos, estudante de Educomunicação pela Universidade Federal de Campina Grande. Ambas residem no município de Barra de Santa Rosa, situado no interior da Paraíba, com 15.607 mil habitantes (IBGE, 2021)¹³.

12. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITIC2WE2B5g>. Acesso em: 22 ago. 2021.

13. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/barra-de-santa-rosa.html>. Acesso em: 18 set. 2021.

O canal produz vídeos voltados a pautas sociais, entretenimento, costumes do cotidiano santa rosense e, até o fim da análise deste estudo, contava com 282 inscritos e 10 vídeos produzidos. Cada produção é pensada para estimular discussões acerca dos problemas do cotidiano social da mulher, tendo em vista que quase nenhum debate sobre o tema ocorre no município.


O vídeo mais assistido do canal, “Relacionamento abusivo”¹⁴, do quadro #Desconstruindo, com duração de 8 minutos e 6 segundos, contava com 544 visualizações, 122 curtidas e 29 comentários até a data de análise. A maior parte do público espectador foi o feminino, chegando a 81%, composto por mulheres com idades entre 18 e 34 anos. Como esperado, o público masculino foi menor, com apenas 19%, espectadores com idades entre 25 e 34 anos.

Já o vídeo “Violência doméstica na quarentena”¹⁵, do quadro #DianteDelas, com duração de 49 minutos e 19 segundos, contou com participação da advogada Bárbara Naynnar e foi transmitido ao vivo pela plataforma Instagram no canal pessoal de Bruna Rodrigues. Ele contabilizou na exibição ao vivo 1.256 visualizações, 199 curtidas e 38 comentários. Em seguida, foi publicado no canal Papo em Comum no YouTube, onde somou outras 109 visualizações e 16 curtidas até a data da análise.

Os dois vídeos escolhidos fomentam a proposta deste trabalho, auxiliando na análise das opiniões dos cidadãos santa rosen-

14. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITIC2WE2B5g&t=383s>. Acesso em: 22 ago. 2021.

15. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SR-xf2aGnUE&t=23s>. Acesso em 22 ago. 2021.



ses que acompanham o canal Papo em Comum sobre os temas neles tratados. Dito isso, serão apresentados a seguir os resultados coletados através do formulário online.

Ao todo, 99 inscritos no canal, todos cidadãos do município de Barra de Santa Rosa, participaram do formulário. As perguntas começaram pelo gênero e faixa etária dos respondentes. A maior parte foi do gênero feminino, origem revelada por 84,8%, enquanto 15,2 % dos respondentes foram homens. Em relação à faixa etária, predominaram os mais jovens, entre 15 e 24 anos, sendo 60,6% do total. Em seguida, 29,3% revelaram ter entre 25 e 34 anos de idade. Foram 6,1% os que apresentaram de 45 a 54 anos, já 3% informaram estar na faixa de 35 a 44 anos e 1% entre 65 e 74 anos.

A fim de conhecer a participação dos respondentes em redes sociais na internet, a maioria afirmou ter perfil no WhatsApp, correspondendo a 96% dos usuários. Em seguida, veio o Facebook, com 61,6%, enquanto 56,6% declararam ser usuários do YouTube. Outros 35,34% afirmaram utilizar o Instagram, enquanto em último lugar foi citado o Telegram, com 1%.

No que se refere à análise das opiniões dos munícipes acerca das pautas feministas apresentadas no Papo em Comum, 76,8% consideraram extremamente importante debater sobre o tema feminismo. Quanto ao debate sobre violência doméstica, a maioria, 93,9%, afirmou sua extrema importância.

Outra questão indagava se os respondentes tinham visto sobre o tema feminismo em suas redes sociais na internet. Optou-se por respostas múltiplas e abertas para avaliar em qual rede ti-


nham consumido esse conteúdo. A maioria, com 66% do total, afirmou que o Instagram era a plataforma em que mais visualizavam conteúdos sobre feminismo.

Quando estimuladas a responder sobre suas reações após assistirem aos vídeos “Relacionamento abusivo” e “Violência doméstica”, 41,4% das pessoas afirmaram que eles as fizeram refletir sobre os assuntos apresentados. Enquanto isso, 21,2% dos respondentes relataram ter aprendido algo que não sabiam, 20,2% afirmaram estar procurando evoluir após aprenderem algo que não sabiam e 15,2% afirmaram que os vídeos os fizeram prestar mais atenção em suas próprias atitudes para uma possível mudança comportamental.

A plataforma YouTube é tida como uma janela para a produção de conteúdos e partilha de opiniões, gerando debates em torno de diversos assuntos. Dos respondentes que procuraram sobre feminismo, 52,5% afirmaram que foi nesta plataforma. No mesmo segmento, sondou-se se eles eram inscritos em mais canais que tratavam sobre o tema feminismo e 55,6% afirmaram que só eram inscritos no canal Papo em comum, outros 27,3% nunca se inscreveram e 17,2% estavam inscritos em outros canais.

Ao serem questionados sobre suas vivências pessoais, 51,5% dos participantes afirmaram que não sofreram um relacionamento abusivo, 38,4% responderam que já sofreram e não sabiam que era um relacionamento abusivo e, por fim, 10,1% afirmaram que estavam em uma relação abusiva e sabiam.


Ainda entre os respondentes, 91,9% afirmaram que já discutiram sobre violência contra a mulher em uma roda de conversa, e



na questão seguinte, 97% concordaram que essa violência é uma problemática que permeia todos os espaços da sociedade. Contudo, 27,3% dos participantes do estudo ainda estão presos na ideia de que, caso presenciem um caso de violência contra mulher e não conheçam os envolvidos, não irão interferir, enquanto outros 3% afirmaram que não interferem mesmo sendo uma pessoa conhecida. Já a maioria, 69,7%, afirmou que interferiria na violência sendo a vítima conhecida ou não.

Os conteúdos dos dois vídeos foram compreendidos por 100% dos inscritos respondentes, que não apresentaram dificuldades para assimilar informações relacionadas a violência doméstica ou relacionamento abusivo. Outro dado que vale destacar é o fato de 17,2% dos respondentes afirmarem que não sabiam que feminismo não é o contrário de machismo. Em um município pequeno e com pouquíssimas pessoas que estimulam o debate sobre o tema, considera-se que cada ação para informar sobre esse movimento importa.

O questionário contemplava outras duas questões: se a discussão sobre esses problemas do cotidiano da mulher pode fazer com que as pessoas prestem mais atenção ao assunto e se os respondentes acreditavam que o debate sobre relacionamentos abusivos e violência contra a mulher podem ajudar na diminuição dos números de violência. No primeiro caso, sobre a atenção, 99% afirmaram que sim. No segundo, sobre a diminuição dos casos, 98% afirmaram que acreditam na diminuição a partir de um debate social.




Tais resultados permitiram analisar os posicionamentos de uma porcentagem dos cidadãos locais, espectadores do canal Papo em Comum, acerca de feminismo e relacionamento abusivo. Como foi possível observar através desta pesquisa qualitativa, a maioria dos usuários concorda que quanto mais pessoas ocupam as redes sociais, discutindo pautas feministas, mais atenção e importância as temáticas podem alcançar. Ainda assim, este estudo é apenas o primeiro passo para entender o comportamento dos usuários residentes de uma “cidade pequena” em relação às discussões sobre pautas feministas.

Considerações finais

Este artigo abordou a importância das redes sociais na internet como janela para pautas feministas, no âmbito dos munícipes de Barra de Santa Rosa inscritos do canal do YouTube “Papo em Comum”. A partir do levantamento realizado entre os inscritos, verificou-se que os jovens são mais presentes nessas redes, sendo 96% usuários do aplicativo multiplataforma WhatsApp.

Isso revela que a instantaneidade com que as mensagens podem ser compartilhadas causa um impacto significativo no compartilhamento de informações, seja para o apoio de causas políticas e movimentos sociais, ou de desinformação, levando em conta que 17,2% dos respondentes afirmaram que não sabiam ao certo a definição da palavra feminismo. Por outro lado, 81,8% dos respondentes afirmaram saber que feminismo não é o contrário



de machismo, mas um movimento que luta contra a violência de gênero e pela igualdade de direitos das mulheres na sociedade.

Ressalta-se como aspecto positivo do estudo o fato de todos os seus respondentes relatarem que não sentiram dificuldades para compreender as informações repassadas nos vídeos do canal Papo em Comum sobre relacionamento abusivo e violência doméstica; 97% afirmaram que o fluxo informativo lhes trouxe mais conhecimento e 98% acreditam que o debate sobre relacionamentos abusivos e violência contra a mulher pode ajudar na diminuição do número de casos, sinalizando as respostas necessárias para os objetivos principais da pesquisa. Isso valida a hipótese de que a comunicação faz a diferença, principalmente nos espaços onde as problemáticas do cotidiano da mulher não são suficientemente discutidas, como ocorre no município estudado.

Como aspecto negativo do estudo, destaca-se o fato de a maioria dos respondentes (84,8%) ser composta por mulheres, o que limitou as opiniões divergentes. Se mais homens ou mulheres que pensam diferente da hipótese aqui tratada tivessem aceitado colaborar, a sondagem seria mais abrangente.

Como sugestões de novos estudos, sugere-se comparação dos resultados obtidos nesta pesquisa aos resultados de possíveis novas pesquisas em outros âmbitos – escolas, Igreja, municípios diversos etc. –, buscando atenção e discussão sobre o feminismo em espaços mais conservadores.

Por fim, conclui-se que o tema requer mais aprofundamento e ampliação de investigação. Por ora, a partir do estudo desenvolvido, pode-se afirmar que, ao crescer e se tornar um movimento

global com a colaboração das novas tecnologias, o feminismo, em sua quarta onda, vivencia uma multiplicação de visões divergentes nos mais diversos públicos e redes sociais na internet, em especial por meio de conteúdos difundidos pelo YouTube e Instagram. Isso revela implicações práticas também nos contextos locais de pequenas cidades, como verificado no levantamento desenvolvido em Barra de Santa Rosa-PB.

Referências

BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo*. 6. ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1988.

BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BILGE, S. “Théorisations féministes de l’intersectionnalité”. *Diogenè*, n° 1, 2009.

BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Lei n° 11.340, de 7 de Agosto de 2006.

CASTELLS, M. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. I – A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, Iss. 1, Article 8.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, M. *Histórias e Conversas de Mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.

DI FELICE, M. Mídias Nativas: as manipulações tecnológicas do mundo e o fim dos pontos de vista centrais. In: ÁLVARES, C.; DAMÁSIO, M. J. (Org.). *Teorias e práticas dos media: situando o local no global*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010, p. 87-105.

FERRI, E. *O delito passional na civilização contemporânea*. São Paulo: Servanda Editora, 2009.

FÓRUM SEGURANÇA. Anuário brasileiro de segurança pública 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOWENTAL, L. Communication and Humanitas. In: F. W. Matson and A. Montagu (orgs.). *The human dialogue: perspectives on communication*. New York: Free Press, 1967.

MISKOLCI, R. Um Corpo Estranho na Sala de Aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Afirmando Diferenças: Montando o Quebra Cabeça da Diversidade da Escola*. 1ª ed. v. 1, Campinas: Papirus, 2005, p. 13-26.

PEDRO, J. M. Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 238 -259.

POGGIO, I. S. N. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). *Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 88-101.

PORTO, P. R. F. *Femnicídio, Expansão Injustificável ou Resgate de uma Omissão Histórica do Direito Penal?* III Colóquio de Ética, Filosofia e Direito da Universidade de Santa Catarina, 2016.

RAMOS, A. L. S. *Dano psíquico como crime de lesão corporal na violência doméstica*. Florianópolis: Empório do Direito, 2017.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Editora Meridional, 2009.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, M. G. O feminismo na história: suas ondas e desafios epistemológicos. In: BORGES, M. L.; TIBURI, M. (Org.). *Filosofia: machismos e feminismos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014, p. 129-162.

TIBURI, M. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TOLEDO, A. C. B. *Me empodera te empoderar*. Trabalho de Conclusão de Curso de Comunicação Social/Jornalismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

WOLLSTONECRAFT, M. *A reivindicação dos Direitos da Mulher*. São Paulo: Boitempo, 2016.

Recebido em 16/06/2020.

Aceito em 02/07/2020.

Licenciado por



O verbo se fez *post* e habitou entre os seguidores: o funcionamento do discurso religioso no espaço virtual

The verb was made *post* and dwelt among the followers:
the operation of religious speech in virtual space

 Sarah Vicente Cabral da Silva

 Bruna Maria de Sousa Santos

Resumo: O artigo pretende analisar o modo de funcionamento do discurso religioso no espaço virtual, considerando os efeitos de humor que emergem a partir desse discurso. Para realizar as análises das seqüências discursivas selecionadas, ancoramos o estudo nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Pecheutiana, desenvolvendo as seguintes noções teóricas: espaço significativo (ORLANDI, 2009), redes sociais (RECUERO, 2009), ciberespaço (LEVY, 1996), discurso religioso (MIKLOS, 2012) e (SBARDELOTTO, 2012), e humor (PROPP, 1992). As análises permitiram observar que, segundo os enquadres/determinações do espaço virtual, o discurso religioso se reconfigura, valendo-se dos efeitos do humor para produzir sentidos e

Sarah Vicente Cabral da Silva. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: sarahcabral728@gmail.com

Bruna Maria de Sousa Santos Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: brunasantoscg@gmail.com

gerar engajamento, interação e identificação com sujeitos que se constituem e se movimentam nesse espaço.


Palavras-chave: Discurso religioso. Espaço Virtual. Humor.

Abstract: The article intends to analyze how religious discourse works in virtual space, the effects of humor that emerge from this discourse. To carry out the analysis of the selected discursive sequences, we anchored the study in the theoretical-methodological assumptions of Pecheut's Discourse Analysis, developing the following theoretical notions: significant space (ORLANDI, 2009), social networks (RECUEIRO, 2009), cyberspace (LEVY, 1996), religious discourse (MIKLOS, 2012) and (SBARDELOTTO, 2012), and Humor (PROPP, 1992). The analysis us to observe that, according to the frameworks/determinations of the virtual space, the religious discourse is reconfigured, using the effects of humor to produce meanings and generate engagement, interaction and identification with subjects that constitute and move in this space.

Keywords: Religious discourse. Virtual space. Humor.

Introdução

O discurso religioso (doravante “DR”) sempre esteve presente nas sociedades, marcando as eras e os povos, significando e condicionando as práticas sociais. No Brasil, especificamente, pelo que podemos constatar, a religião perpassa a história do país desde as épocas de colonização, ficando as raízes cristãs e ocupando uma posição significativa na cultura brasileira. Nas palavras de Silva e Nalini (2015, p.65), essa posição foi perdendo a



sustentabilidade à medida que “o século das luzes, com o privilégio da razão”, foi tomando espaço na sociedade e na mentalidade dos indivíduos.

Com isso, a religião e a igreja perderam consideravelmente o poder sobre a política e as práticas sociais, muito embora tenhamos observado nos últimos anos uma crescente de pautas religiosas no cenário político brasileiro, que demonstra a ascensão de práticas políticas sustentadas por um viés religioso.

Tendo em vista que, com o advento do século das luzes, a religião perdeu posição central na sociedade, na era da tecnologia, ela encontrou, nos meios de comunicação, uma forma de (re)ascender suas influências, fazendo parte, em grande escala, do cotidiano e das práticas sociais, sem que fosse necessário deslocar os indivíduos até o ambiente eclesiástico, já que, a princípio, a igreja podia permear a casa dos fiéis pelas ondas do rádio ou da TV.

Dessa forma, não é de se surpreender que esse movimento aconteceria também no espaço virtual, nas redes sociais e na era midiática na qual vivemos. É inegável que esse movimento entre o ambiente empírico e o ambiente virtual tem acontecido com grande potência, quando deslocamos o olhar para o funcionamento do discurso religioso na atualidade.

Ao observar a crescente presença do DR nas mídias, especificamente nas redes sociais, interessamo-nos em desenvolver uma pesquisa que nos permitisse analisar o modo com que esse discurso se move nos espaços virtuais. Nesse contexto, partimos da seguinte reflexão: se o discurso religioso se movimenta, agora, para além do ambiente empírico/eclesiástico, ascendendo suas

práticas no virtual, qual o modo de funcionamento e de (re)configuração desse discurso nas redes sociais?

Este texto é o recorte de um trabalho de conclusão de curso, que recebe o mesmo título deste artigo. Na versão ampliada, objetivamos analisar o funcionamento do discurso religioso no espaço virtual a partir do seu atravessamento por duas determinantes: (1) os efeitos de humor e (2) os efeitos de atualidade pelo viés da cultura pop. Para este trabalho, dedicamo-nos a analisar o primeiro tópico, isto é, a produção de efeitos de humor no interior do discurso religioso, que trabalha de modo a gerar identificação e engajamento nas redes sociais.

A respeito do trajeto metodológico, vale destacar que, em Análise do Discurso (AD), o analista não se vale de uma metodologia pronta, mas a constrói a partir do momento em que define seu *corpus* e se mune de dispositivos teóricos para a compreensão de seu objeto de análise; assim, “ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentido em suas condições” (ORLANDI, 2020, p.59). Nesse processo de seleção e coleta do objeto de análise, o analista compõe o que, em AD, denomina-se de arquivo. Para Pechêux (1994), o arquivo é o campo de documentos que reúne materialidades a respeito de uma dada questão. O analista, portanto, constrói o arquivo de modo a reunir materialidades significantes que contribuem para os gestos de leitura que ele faz do seu objeto de análise e, partir dele, começa a observar as regularidades do objeto. Nessa perspectiva, a composição do arquivo, bem como os recortes dele retirados não são neutros, uma vez que, já nessa fase do



percurso metodológico, o analista imprime inevitavelmente suas primeiras leituras e interpretações (GRIGOLETTI, 2017).

Diante disso, no processo de composição do arquivo dessa pesquisa, dedicamo-nos a reunir materialidades significantes do discurso religioso no espaço virtual em vídeos, especificamente no *Instagram*, tendo em vista que o *Instagram* é a plataforma que transformou pastores/líderes religiosos em *influencers*. Por essa razão, buscamos compor o arquivo deste trabalho, no acesso a três perfis de líderes religiosos, que contribuem expressivamente para a produção do discurso religioso nesse ambiente: Pra. Talitha Pereira e Pr. Lúcio Barreto.

Da análise dos recortes selecionados, é possível concluir que o discurso religioso apresenta uma nova configuração no espaço virtual, a partir da mudança de terreno (do eclesiástico para as redes), que traz a reboque uma série de determinações do virtual, operando no DR de modo a produzir o engajamento e a identificação por meio dos efeitos de humor. Surge, assim, uma nova forma do discurso religioso, que transcende os púlpitos de madeira e assume os púlpitos de gigabytes, colocando em cena uma articulação entre o solene e o humorístico, entre sagrado e o profano. Os sujeitos religiosos, por sua vez, reconfiguram-se também nesse espaço, passando de fiéis a seguidores identificados com esse discurso, promovendo o engajamento nas redes sociais.



O discurso religioso no espaço virtual

Refletir sobre o espaço virtual e suas determinantes requer necessariamente trazer à tona a noção de conectividade, construída por Dias (2016), a qual se constitui como “um fator estratégico para o desenvolvimento [...] humano”, transformando-se em condição de vida material (DIAS, 2016, p. 299). Assim, a conectividade tem norteado a interatividade humana e a construção de suas relações, mas não somente norteia, como determina, agora, uma nova condição de vida, significando dizer que a falta dessa conectividade traz consigo uma associação ao isolamento. Nesse sentido, Dias (2016) tensiona essa noção ao dizer que, “estar desconectado é estar isolado espacialmente” (p.308), ou seja, o espaço virtual adentrou a vida humana e as relações, de modo que a conectividade não é somente uma alternativa, mas sobretudo uma “condição de vida” que condicionou os sujeitos, sendo um dos maiores e mais eficazes meios de interação entre as pessoas.

Construída essa breve noção de conectividade, que aponta para uma sociedade que “depende” dela e conseqüentemente do espaço virtual como “condição de vida”, seguiremos refletindo sobre como uma cultura tradicional, ligada ao religioso, rendeu-se a esse novo modo de vida e encontrou nele “um poderoso aliado de evangelização”, como elucidada Miklos (2012, p.10), reconfigurando seu discurso, movido pelas tensões que esse novo espaço de produção condiciona, haja vista que numa sociedade conectada, não há mais como pensar o religioso distante das influências virtuais. Tomare-

mos, portanto, o conceito de ciber-religião que o autor desenvolve, para apontar para esse movimento de migração que a religião trilhou ao sair estritamente dos templos, propagando, agora, uma mensagem em paredes de *pixels* e *gigabytes*.

A experiência religiosa no cyberspace implica um metabolismo. Da passagem da comunicação gestual, corpórea, para a imagem plana e bidimensional. Na ciber-religião, o corpo é sacrificado, abolido da experiência religiosa. Esse fenômeno reflete “o espírito do nosso tempo”, pois nossa sociedade despreza cada vez mais os sentidos de proximidade, substituindo-os pelas tecnologias virtuais aplicadas à comunicação (MIKLOS, 2012, p. 11).

Sbardelotto (2012) contribui com essa concepção do movimento que a religião produz, especialmente na defesa de que o protestantismo, ao deslocar-se do templo religioso – condicionado por suas regras e liturgias –, caminha rumo às regras e condições que o espaço virtual dispõe. Nessa perspectiva, o autor afirma:

Em síntese: a grandeza, a magnitude, a vastidão de Deus, do sagrado, do transcendente se ‘encolhem’, se compactam, se codificam em bits – decodificadas, relidas, ressignificadas, reapropriadas pelo usuário – voltam a se ‘expandir’ e a gerar sentido na vida e nas ações do fiel, por meio de complexas estratégias comunicacionais mediadas pelas tecnologias digitais (SBARDELOTTO, 2012, p. 30).


Nesse contexto, o espaço virtual é o mediador da produção de sentidos no discurso religioso. Esse novo lugar de produção condiciona um novo modo de discurso, ainda que sem abolir a men-

sagem tradicional, se reconfigura para atender às exigências que o ambiente virtual impõe, funcionando em um ambiente agora não mais físico, mas como já dito, *desterritorializado*¹, o qual recebe fiéis ou até não-fiéis, todos conectados, condicionando a produção do discurso religioso – para e sob – um novo lugar e um novo tipo de fiel.

Nesse sentido, Borelli (*apud* SILVA e NALINI, 2015, p.70) acentua que “o discurso religioso é adaptado para um discurso mais midiático, com mais visualidade, mais coloquialidade e menos aprofundamento”. Reconfigura-se portanto, em um discurso religioso-midiático, tomado pelos temas e linguagens que predominam no espaço virtual, condicionado a produzir pelo *outro* que acessa e acessará esse discurso, um *outro* não mais desconectado, isto é “o discurso do sistema se dirige e se refere a um determinado fiel: e assim constrói e atualiza um determinado tipo de fiel”, (SBARDELOTTO, 2012, p.125) e “que muitas vezes assume a linguagem do espetáculo, para fazer aparecer o aspecto fantástico e capturar atenção” (MIKLOS, 2012, p.40).

É necessário, portanto, deslocar a perspectiva para esse novo âmbito de conceber o discurso religioso, tomado pelo espaço virtual, e que inevitavelmente também condicionou os discurs-

1. Para Levy (1996) a *desterritorialização* se constitui sob a noção de que os movimentos e acontecimentos no espaço virtual não estão precisamente localizados, o autor afirma que “a empresa virtual não pode ser mais situada precisamente. Seus elementos são nômades, dispersos, e a pertinência de sua posição geográfica decresceu muito” (LEVY, 1996, p.9) isto significa dizer que as práticas virtuais acontecem para além da temporalidade, “quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam” (LEVY, 1996, p. 10).



so producidos nos templos de pedra e nos púlpitos de madeira, isto porque a potencialidade do *on-line* invadiu as práticas do “*off-line*”. Sobretudo, vale destacar que o espaço *on-line* não está desarticulado do espaço empírico, mas funciona refletindo mutuamente suas determinações, isso significa dizer que, se o *on-line* invadiu as práticas do “*off-line*”, as determinações do espaço empírico (*off-line*) acessou o espaço digital, recebendo suas influências, mas também, trazendo consigo suas próprias determinações. Miklos (2012) atribui a essa relação, *on-line* e *off-line*, uma relação de “interdependência”, afirmando que “meios de comunicação eletrônicos e religião passam a formar um conglomerado complexo – uno e diverso – em uma relação de interdependência” (MIKLOS, 2012, p. 10).

Agora, não somente tomada pelas delimitações do espaço empírico, a igreja e a religião, no comprometimento com o *Ide*² da convocação cristã, “tiveram de se render à evolução dos meios de comunicação, buscando novas formas de se aproximar dos fiéis para difundir o discurso religioso” (SILVA e NALIDI, 2015, p. 66). Surge assim, um novo modo de produzir sentidos no campo ideológico-religioso, movido por uma nova “condição de vida” que une fé e *bits*.


2. “Ide por todo mundo, pregai o evangelho a toda criatura” (Marcos 12:15).



Redes sociais e suas implicações

Segundo Recuero (2009, p. 24), a noção de rede social se constitui na metáfora que o próprio nome carrega, isto é, “[...] a rede como metáfora estrutural para a compreensão dos grupos expressos na Internet [...]”. Se pensarmos dessa forma, pensaremos então na rede social como um emaranhado de grupos e/ou conexões que se originam por meio e a partir dela. Em Wasserman e Faust (1994) e Degenne e Forse (1999 *apud* RECUERO, 2009, p. 24), contribui-se com a noção de que a rede social é composta por dois elementos: “atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)”, e é nessa relação entre atores e conexões que se constituem e se movimentam as redes sociais.

De modo a pensar na constituição das redes sociais tomada pela relação atores e conexões, traremos a noção de interação, que, conforme Recuero (2009, p.34), “pode ser compreendida como uma forma de conectar pares de atores e de demonstrar que tipo de relação esses atores possuem”. Dessa forma, o processo interativo que surge entre os grupos, pessoas e instituições se fundamenta por meio de interações que os conectam, mas não somente conecta como também aponta para o tipo de relação específica que os unem. Nesse sentido, a autora afirma que “a interação ideal, implicaria sempre uma reciprocidade de satisfação entre os envolvidos e compreende também as intenções e atuações de cada um” (RECUERO, 2009, p. 31). Se essa interação



envolve satisfação entre os atores, diremos que na mais mínima realidade na qual se movimentam as redes sociais, o fator identificação é o ponto e a potencialidade que conecta os atores, isto significa dizer que “quanto mais parecidos e mais interesses em comum tiverem os atores sociais, maior a possibilidade de formar grupos coesos e com característica de comunidades” (RECUERO, 2009, p. 138).

É nessa interação identitária entre os atores que se oriundam as possíveis comunidades virtuais, e a partir delas pode surgir “a base para formação de comunidades de interesses reais e duradouros” (RECUERO, 2009, p.139) e assim, o que seria outrora uma reposta, um comentário, um *click*, um *like* ou um *follow*, pode tornar-se rapidamente uma comunidade consistente, que não se deterá estritamente ao ambiente virtual, mas “uma possível rede social que exista na vida concreta de um indivíduo” e “isso equivaleria dizer que a estrutura de comunidade tende a formar-se juntando nós cada vez mais próximos e tende a ficar cada vez mais densa” (RECUERO, 2009, p. 148). É assim então, que o *on-line* invade o *off-line*: os atores se conectam no *on-line*, lá interagem, identificam-se, movimentam-se nas redes, congregam-se em comunidades e, finalmente, realizam-se no espaço empírico (*off-line*), gerando o que Recuero (2009, p. 136) denomina de laços sociais.

É, portanto, sob essa esteira da interação, que se produz e se compartilha o discurso religioso nas redes sociais, na finalidade de tornar o usuário identificado com a produção de sentidos que o discurso religioso produz no ambiente virtual. Para Sbardelotto (2012,


p. 15), “a internet é um lugar de experiência”, e é nesse lugar de experiência que se acredita que o seguidor-fiel e o não-fiel encontram identificação para além do que se sabe ou do que já ouviu sobre o discurso religioso produzido nos templos/espço empírico.

O humor

Pensar o humor é pensar em conexão, isso porque o modo como o humor nos atinge produz efeitos de coletividade, de identificação. O hilário e o cômico congregam diferentes sujeitos a partir do riso, e são, por excelência, elementos potenciais de interação, tendo em vista que, para além de um senso de humor individual, o hilário se produz também sob a esteira de uma dada cultura que compreende e compartilha socialmente o riso e o cômico, de modo que nas palavras de Propp (1992, p.32), “cada época e cada povo possui seu próprio e específico sentido de humor e de cômico, que às vezes é incompreensível e inacessível em outras épocas”.

Nesse sentido, sob a perspectiva de Propp (1992) e Jerónimo (2015), deslocamos o olhar para esse humor que é capaz de gerar divertimento, mas que, sobretudo, une uma dada cultura e uma dada sociedade, de maneira que o riso corresponde à partilha, à identificação, fazendo emergirem sentidos próprios de um povo específico, grupo e sociedade específica.

O humor permeia e se encontra presente em toda a história da sociedade, das relações e das culturas. Propp (1992, p.181) afirma que “graças ao riso se experimenta um certo alívio de tensão e



justamente a esse alívio se deveria a satisfação”. Isso nos condiciona dizer que é no humor, no riso, que o indivíduo “resolve” os conflitos internos e as tensões sociais, ao que Propp (1992, p.32) complementa, dizendo que “[...] é fácil notar que rirão aqueles totalmente envolvidos por alguma paixão ou arroubo, ou imersos em reflexões complexas e profundas”. É nessa necessidade que o humor se torna condição de vida, e como condição, o humor acaba por se fazer presente nos meios e nos espaços nos quais o sujeito se movimenta no cotidiano. Para tanto, Jerónimo (2015) contribui ao dizer que:

O humor foi sempre uma importante parte da vida societária, e por conseguinte da produção cultural. Não admira portanto que os meios de comunicação de massas mais importantes usem o humor e a comédia como uma atracção fortemente apelativa. Seja o rádio, a televisão, ou os sítios da rede, todos procuram criar uma atmosfera aparentemente descontraída, recorrendo para isso aos recursos humorísticos à sua disposição, sejam piadas, alusões divertidas ou mesmo factos reais com aparência de absurdo (JERÓNIMO, 2015, p. 90).

Diante dessa reflexão, compreendemos que, se o humor se encontra presente nas relações sociais e no cotidiano dos indivíduos, o espaço virtual como o espaço que dispõe de uma “nova condição de vida”, como já mencionamos, e que gera entretenimento e interação, é também o ambiente que predispõe a presença do humor como ferramenta necessária de interação. Para essa nova forma de interação social, Santos (2012, p.62) afirma que “O riso não é apenas permitido, mas estimulado e exigido, o humor

transforma-se em ferramenta de marketing a serviço da venda. Nessa sociedade do espetáculo e do devaneio, o humor pode ser comprado para ser usufruído por um determinado prazo”.

É sob esse novo modo de ser sujeito numa sociedade conectada que o humor surge a serviço de uma “sociedade do espetáculo”, como propõe Debord (2003), que aponta para uma conjuntura social tomada pelo imagético, pelo audiovisual, pelo (a) parecer. A realidade e as relações são, portanto, assistidas por espectadores que compõem a própria realidade. Debord (2003, p.14) afirma que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”. O espetáculo/imagem como produção total da realidade, permeia os consumos, interações e compartilhamentos nos ambientes virtuais; a rede social, por sua vez, serve como a esteira pela qual corre a sociedade do espetáculo, na ânsia pela exposição e na dependência do imagético.

Como supracitado, o humor a serviço dessa sociedade e, por sua vez imbricado a ela, torna-se não somente potencial de interação, mas objeto de consumo e de estratégias na finalidade de manter o “sujeito espectador” tomado pelo espetáculo. Partindo dessa compreensão é que analisamos o DR, o qual, tomado pelas determinações do virtual, apropria-se do humor, produzindo identificação e engajamento nas redes.




Análise dos efeitos de humor produzidos pelo discurso religioso no espaço virtual

Como já discutimos no tópico anterior, compreendemos a noção de humor como um potencial elemento de interação, consequentemente, como um elemento que produz engajamento e identificação nas relações e produções discursivas no espaço virtual. Dessa forma, antes de prosseguir com a análise, pensemos no que Pêcheux (2014, p.200) menciona sobre identificação nas formações discursivas, ao dizer que “[...] o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contraidentificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite.”, isto é, o sujeito, face às formações discursivas e os sentidos mobilizados por meio dos dizeres, encontra-se identificado ou não, mediante os sentidos que são acionados no interdiscurso.

Dito isto, compreendemos que o humor entra em cena, na estratégia de fornecer no interior da formação discursiva religiosa, sentidos que produzam identificação com o discurso religioso e também como meio para promover o engajamento dos fiéis e o compartilhamento dos sermões nas redes, uma vez que o que é engraçado é mais curtido, mais comentado e mais compartilhado. Vejamos a SD1:


SD1: Eu morava “num” apartamentinho, gente, cabia eu e minha mulher. Pra entrar a luz do sol tinha que sair um dos dois, era mi-



núsculo. Eu lembro que eu tomei um banho e nós resolvemos comer um ovo antes de vir para o culto. Aí na hora que a Patrícia pôs o ovo, aquela “shekinah” de ovo entrou dentro no apartamento e nós ficamos fedendo a ovo e eu falei: Pronto, nós vamos chegar no culto parecendo um galinheiro, Patrícia, fedendo... Sabe o que é que Jesus podia fazer? Quando eu falei: Sabe o que Jesus podia fazer?. O interfone da minha casa tocou. Eu atendi: alô? [...] O Carlito toca lá em baixo e fala assim: Lucinho, Deus falou comigo pra eu comprar um.../ Aquele chupador de demônio, sugar. Como que é o nome daquele trem? que chupa... é isso aí, exaustor. / e vim na sua casa “pá” pôr. Eu não tinha completado a frase e o “ome” chegou. Eu falei: Ô Carlito! Eu tava falado aqui “cá” minha mulher... Ai depois que o Carlito foi embora, ela olhou pra mim e falou assim: Por que que você não pediu um carro?.

Essa primeira sequência discursiva (SD1) apresentada foi retirada a partir de uma publicação em vídeo cuja temática é: “Se é importante pra você, é importante pra Deus”. O usuário da rede social, pastor e *influencer*, Pastor Lucinho, publicou esse recorte de um sermão que se encontra na íntegra no *Youtube*. Analisamos a estratégia utilizada em recortar e publicar exatamente um trecho em que se constrói um discurso humorístico por meio de uma narrativa do cotidiano, uma narrativa que nos primeiros momentos retrata um evento de desventura, e é nesse retrato que surge a possibilidade do riso.


Para Propp (1992, p.29), “é possível rir do homem em quase todas as suas manifestações.”, isso significa dizer que, o homem por si só é objeto do riso e da causa do humor, o homem é o meio pelo qual, em diversas situações, o ridículo é provocado, pelo qual acentua o “riso da zombaria”, como o autor denomina. O



riso, de acordo com Propp (1992), manifesta-se a partir de duas grandezas: de um objeto ridículo e do sujeito que ri.

Perante essas grandezas, no dizer: *“Eu morava ‘num’ apartamentinho, gente, cabia eu e minha mulher. Pra entrar a luz do sol tinha que sair um dos dois, era minúsculo. Eu lembro que eu tomei um banho e nós resolvemos comer um ovo antes de vir para o culto. Aí na hora que a Patrícia pôs o ovo, aquela “shekinah” de ovo entrou dentro no apartamento e nós ficamos fedendo a ovo [...]”*, o ridículo surge como meio sob qual o riso de manifestará, de modo que o ridículo que surge no cotidiano do indivíduo é o motivo do humor. Na narrativa contada pelo pastor, ele abre perante os olhos do outro a possibilidade de tornar-se o objeto do riso, sua quase trágica história, que em primeiro momento ou de outro modo não deveria parecer cômica, é motivo para rir, pelo simples fato de produzir o sentido do ridículo, segundo as palavras de Propp (1992).


O ridículo que provoca o riso começa a ser ativado desde a descrição do ambiente da cena em que acontece o fato narrado, tendo em vista que o pastor descreve o lugar onde morava como *“apartamentinho”*, ou seja, um lugar pequeno o suficiente para que qualquer acontecimento banal do cotidiano se torne uma adversidade, o que faz o público pensar que não é um apartamento qualquer, é um apartamento muito pequeno, tão pequeno que o pastor potencializa exageradamente dizendo: *“Pra entrar a luz do sol tinha que sair um dos dois, era minúsculo”*. O exagero é tão dramático, que provoca o riso de quem constrói o imaginário do ambiente, afinal, que ambiente esdrúxulo seria esse pelo qual



não cabe uma pessoa e a luz sol? Mas é justamente a descrição desse ambiente esdrúxulo que torna cômica a narrativa e que serve de esteira para produção de sentido das “próximas cenas”.

Nesse ambiente pequeno o suficiente para que qualquer mínima ocorrência do cotidiano seja absurda, o pastor prossegue a narrativa contando: “[...] *nós resolvemos comer um ovo antes de vir para o culto. Aí na hora que a Patrícia pôs o ovo, aquela “shekinah” de ovo entrou dentro no apartamento e nós ficamos fedendo a ovo[...]*”. Aqui, desloca-se o sentido de “shekinah”, que significa no hebraico, “a presença de Deus manifesta”, para dizer que naquele pequeno apartamento, a presença manifesta não era a de Deus, mas do ovo. Ao ativar os sentidos dessa expressão, no interior de uma FD cristã, estabelece-se o exagero da comparação, e, portanto, a comicidade do relato. Para além da comparação exagerada, a imagem do ovo, que possui um cheiro forte capaz de impregnar o odor em qualquer que seja o ambiente, torna a narrativa mais comicamente tomada pelo ridículo e pela desventura do outro, ainda mais quando o ambiente é descrito como minúsculo.

Na consequência do discurso, ao dizer: “[...] *nós vamos chegar no culto parecendo um galinheiro, Patrícia, fedendo*”, o discurso se desmembra no imaginário do fiel conectado, construindo uma relação imagética de um líder religioso a um ambiente animal. Propp (1992, p.66) nos aproxima dessa relação, ao dizer que “o homem, na maioria das vezes, é comparado a animais ou a objetos, e essa comparação provoca o riso”. Nesse aspecto, o riso surge quando a figura do pastor é relacionada não diretamente a




um animal, mas a um ambiente que destaca aspectos próprios de uma vida animal. Na SD1 o humor é ativado sob essa comparação/relação imagética de uma pessoa a um galinheiro.

Vale evidenciar que a relação com a imagem animal não acontece de maneira direta, e para tanto, deslocamos o conceito de Propp (1992) a respeito do cômico na comparação do homem com o animal, para esse ambiente onde o animal habita, um ambiente fora da realidade humana e dos espaços que ele ocupa. O homem não ocupa o galinheiro, mas quando o pastor se coloca nessa condição, o humor surge derivado do imaginário de um ambiente sujo, próprio para animais, pelo qual seria ridículo, e conseqüentemente cômico, imaginar um indivíduo dividindo espaço com galinhas.

É sob essa relação de sentidos construída na noção de “ridículo” e de “ambiente animal” que o líder religioso se coloca ao produzir o discurso, de forma que é pela esteira do humor que surge o riso. A imagem séria de um pastor e a seriedade com que se produz um sermão desfazem-se perante o humor, que condiciona as produções no ambiente virtual. Tomada pelos efeitos de humor, a sequência discursiva em questão produz aproximação/identificação dos espectadores pela construção de uma imagem cômica de um líder religioso, que não escapa às desventuras mais banais do cotidiano.

É preciso, portanto, considerar o fato de que o humor, ao produzir o riso do ridículo, unifica e atrai os sujeitos em interação discursiva, tendo em vista que o ato de rir do infortúnio do outro pode fazer com que o sujeito se enxergue nele e ria de si mesmo.




Essa identificação é o elemento necessário para as movimentações no espaço virtual e nas redes sociais, tendo em vista que aquele que se identifica com um determinado acontecimento discursivo produzido pelo viés do humor, consome com mais frequência aquele determinado tipo de produção discursiva e assim, gera engajamento e interações no espaço virtual.

Na sequência discursiva em questão, a semelhança/identificação (PROPP, 1992), é produzida pela possibilidade de acionar no sujeito uma identificação com a realidade e o infortúnio do outro. Nesse sentido, torna-se possível a identificação com o outro, sobretudo, quando esse outro se desfaz de sua posição de autoridade religiosa, marcando sua posição humana e colocando-se, no discurso, como objeto de riso.

Compreendemos, assim, que na SD1 o sermão construído por meio de uma narrativa cômica, na descrição de eventos que retratam desventuras no cotidiano, estimula o humor e o riso a partir do ridículo, desenvolvendo o sentido final do sermão e da publicação compartilhada, além de produzir efeito de conexão, de identificação do espectador com o discurso religioso. Vejamos agora, a SD2 e os efeitos que ela suscita:


SD2: Na casa a gente geralmente divide as tarefas, não é? A mulher fica com 99% e o homem fica com 1%. É bem assim, não é? Só tem um homem aqui, mas é assim. A gente é a maioria. A gente faz tudo e os homens fazem assim, um pouco. Na minha casa, a tarefa do meu marido é virar o botijão de água mineral, aquele de vinte litros. Meu marido sempre fez isso a vida inteira. Até o dia que eu estava passando pela cozinha e vi meu marido lavando



o botijão de água mineral, porque tem que lavar. Quando eu vi ele lavando com a bucha e o detergente, que eu cheguei perto, percebi que o gargalo tava cortado... gente, ele com o maior jeito, assim “ó”. Eu disse: Menino pelo amor de Jesus, tu cortou o gargalo antes de lavar? Primeiro tu lava com sabão, joga a água e depois tu tira. Ai ele fez: Pois eu sempre fiz assim. Ai eu: Meu Deus eu “tô” bebendo água com sabão esses anos todos e não sabia?. Porque o sabão ia cair fatalmente na água. Aí ele disse assim: Mas esse é o meu jeito, eu sempre fiz assim. Gente, na hora... vem aquele negócio assim dentro da gente... a minha vontade era dizer assim: “rapai” nem “pá” lavar um botijão de água mineral. Não dá uma vontade de dizer, se fosse outra pessoa dizia: Tudo sou eu nessa casa! Cuido de dois menino, faço a feira, “num” sei o que... a única coisa, a única coisa que eu peço, meu Deus. Quem tá rindo, tá se identificando. Só que ai eu respirei fundo... e disse: Pois tá certo. E fui pra o quarto me “comeno”, doida pra falar. Gente, não deu três minutos, ele chegou no quarto rindo: Meu Deus como foi que eu nunca pensei nisso?. Eu disse: Não sei também. E pediu perdão rapidinho.

Ao refletir sobre as manifestações do humor nos discursos, é preciso antes pensar sob qual esteira ele surge, e é sob esse pensamento que temos desenvolvido as análises. Percebemos que o humor surge sob a esteira do ridículo, do infortúnio do outro, bem como do exagero e do desnudamento dos defeitos.

Para Propp (1992), o humor é indispensável para as interações sociais, e se é indispensável, manteremo-nos buscando encontrar as maneiras sob as quais o humor é produzido nos discursos. Vejamos, pois, o seguinte recorte da SD2: *Na casa a gente geralmente divide as tarefas, não é? A mulher fica com 99% e o homem fica com 1%. É importante mencionar o modo sarcástico, como a SD2*



aponta para uma incompatibilidade na divisão das tarefas domésticas, de modo que no discurso surge o questionamento: “*Na casa a gente geralmente divide as tarefas, não é?*” o ouvinte, no caso em questão, o seguidor, espera um retorno comum, afinal dividir as tarefas é um ato comum no cotidiano familiar, na quebra dessa expectativa do ouvinte, a pastora continua: “*A mulher fica com 99% e o homem fica com 1%.*”, há nesse trecho do discurso uma incompatibilidade ou uma contradição do que se espera que aconteça. Sobre a relação entre contradição e humor, Propp (1992) afirma que quem ri de um efeito contraditório, ri porque tem algumas noções construídas do que seria justo e correto, ou até mesmo algum instinto que aponte para exigências morais.

Partindo da compreensão de que a divisão das tarefas parece ser algo justo, a comicidade se produz na quebra da expectativa, que demonstra uma divisão injusta. O espectador é preso subitamente em uma surpresa sarcástica, um sarcasmo preenchido de sentidos de uma divisão entre marido e mulher, que é incompatível para as relações igualitárias do casal. É nessa drástica incompatibilidade ou contrariedade, do que o espectador do sermão considera previamente correto, que o humor satírico surge no discurso.

Ferreira (2017, p.4), ao refletir a respeito das manifestações do sarcasmo, “não deixa dúvidas quanto ao seu potencial jocoso”. Há, na SD2, uma produção de sentidos que implica com o outro, e aquele que “assiste” a essa implicância ri e compreende o sentido. Assim, o humor é ativado no conjunto de sentidos que se constrói à medida que a história é narrada e no tom satírico pelo qual os sentidos são produzidos.

Na sequência da narrativa, conta-se um fato trágico que provoca o riso: *“Eu disse: Menino pelo amor de Jesus, tu cortou o gargalo antes de lavar? Primeiro tu lava com sabão, joga a água e depois tu tira. Ai ele fez: Pois eu sempre fiz assim. Ai eu: Meu Deus eu “tô” bebendo água com sabão esses anos todos e não sabia.*


Retomemos a noção do cômico que surge a partir do ridículo e do infortúnio do outro, que já refletimos na análise da SD1. Sobre isso, Propp (1992, p.94) pontua que “será cômico um revés das coisas miúdas do dia a dia do homem, provocado por circunstâncias igualmente banais”. Quando a pastora se dá conta de que talvez tenha bebido água com sabão a vida toda sem saber, o público ri do infortúnio banal.

Figura 1 – O humor no discurso de Pra.Talitha Pereira




Fonte: Página do *Instagram* de Pra. Talitha Pereira, 2020³

3. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/B-u_BJEBr7c/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 14 set. 2021.



É nessa relação de exagero e infortúnio que o humor surge na SD2, sobretudo, pelo conjunto de sentidos que foi desenvolvido ao longo da narrativa, isto é, a divisão desigual das tarefas colocada para o público com bastante sarcasmo, a cena de um ambiente familiar sob o qual a figura masculina do esposo carrega uma única responsabilidade e ainda não executa segundo o conceito do correto. Como consequência, produz-se um certo drama: *“a minha vontade era dizer assim: “rapai” nem “pá” lavar um botijão de água mineral. [...] Tudo sou eu nessa casa! Cuido de dois menino, faço a feira, “num” sei o que... a única coisa, a única coisa que eu peço, meu Deus.”*

É por ser uma situação de infortúnio que é justamente cômico, é em uma realidade que identifica, que suscita o riso no público feminino sob o qual o dizer se direciona, de maneira que esse público se enxerga no drama e ri; ri não somente do outro, mas por se reconhecer na cena/na trama e assim, ri indiretamente de si mesmo. A identificação do público é ressaltada pelo próprio dizer em destaque: *“Quem tá rindo, tá se identificando.”*, ilustrando o que construímos no processo analítico dessa sequência discursiva, de modo que compreendemos que a chave dos recortes específicos da produção de discursos humorísticos imbuídos no discurso religioso, publicados estrategicamente nas plataformas sociais dos líderes religiosos, ocorre inevitavelmente pela potencialidade de identificação que o humor carrega. Vejamos a próxima SD:



SD3: “Aí pastora, mas eu sou tão fraca”. Coisa terrível é autocomiseração, gente. Mulher é imbuída às vezes disso. Que “eu sou fraca”, não é fraca, gente. Mulher é forte! Mulher foi feita do osso, o homem que foi feito do barro.

Nessa nova face do discurso religioso no espaço virtual, que se manifesta articulando-se ao humor, surgem as possibilidades de produzir novos sentidos que ressignificam noções de natureza essencialmente religiosa. Observemos que no dizer: “*Mulher é forte! Mulher foi feita do osso, o homem que foi feito do barro*”, exposto na SD3, a referência aos termos “osso” e “barro”, remetendo diretamente aos relatos religiosos a respeito da criação humana, surgem, nessa sequência discursiva, ativando o humor, pela relação que esses termos possuem com as noções religiosas, mas que agora, movimentados dentro dessa nova face do discurso religioso no virtual, são articulados às novas cargas de sentido. Nesta sequência, o uso dos termos “barro” e “osso” recebem qualificações que relacionam os termos a “fraco” e “forte” respectivamente, gerando finalmente o humor por meio da sátira, significando dizer que há um embate entre a mulher o homem desde o Gênesis, um embate que expõe a mulher, pela forma como foi criada, como a privilegiada da criação. Essa ressignificação tem uma produção de sentidos particularmente interessante, porque tensiona a hierarquia da relação homem x mulher tradicionalmente construída na Bíblia. Com essa formulação, desloca-se a posição hierárquica dos papéis bíblicos, colocando a figura de Eva, secundária na narrativa tradicional, como a mais forte, em

detrimento de Adão, que é relegado a um segundo plano. Essa inversão de papéis provoca o riso pela quebra de expectativa, gerando a identificação do público feminino.

É pelas múltiplas possibilidades e determinantes que o virtual dispõe que o discurso religioso consegue articular noções de natureza religiosa com o humor, como é a questão dessa análise, conseguindo também referenciar o “sacro” de novas maneiras, ampliando as possibilidades de significado e sentido para um mundo exterior às delimitações do religioso.

Vale ainda destacar que embora a SD3 tenha sido originalmente produzida no ambiente propriamente religioso, o recorte exposto no virtual é propositalmente determinado pelas imposições do virtual, é no virtual que esse recorte encontra encaixe e espaço para fazer sentido, tendo que vista que o virtual é predisposto ao humor e às suas manifestações nas materialidades discursivas.

Considerações finais

No percurso que o discurso religioso tem feito ao logo história, movimentando-se entre meios e espaços que lhes fornecem possibilidades de produzir sentidos, analisamos, neste trabalho, o funcionamento do discurso religioso no espaço virtual, buscando encontrar os aspectos que atravessam a sua constituição.

Nos gestos de interpretação que realizamos, observamos que o humor se constitui como elemento inerente à produção do discurso religioso no ambiente virtual. Nossas análises apontaram



para o fato de que os efeitos de humor são produzidos de modo a engendrar processos de identificação dos usuários ao DR.

Compreendemos, sobretudo, que a produção desse discurso mantém sua origem no âmbito religioso, mas que, na passagem para o espaço virtual, funciona de modo específico, tomado pelos enquadres das condicionantes desse espaço. Nos efeitos do humor, consideramos significativa a noção de identificação e interação que tal discursividade provoca por meio das esteiras do ridículo, do sarcasmo e do exagero.

O riso, como resposta ao humor, é a potente fórmula que une e produz interação no ambiente virtual, de modo que ele é estimulado e exigido nas produções realizadas nesse espaço. Percebemos que os sentidos que são produzidos por meio do humor no discurso religioso rompem as paredes da religião e das formalidades exigidas por ela. O usuário que se encontra com esse novo modo de experiência perante a mensagem religiosa, identifica-se e encontra novos sentidos, constituindo-se enquanto fiel/seguidor.

Nasce, portanto, uma nova experiência com o discurso religioso, ante a possibilidade de encontrá-lo para além dos púlpitos de madeira, com um novo modo de se movimentar entre as malhas do virtual, tomado por aspectos que aproximam e se identificam com um público que não se encontra nas quatro paredes da igreja, mas que pode acessar a mensagem religiosa após um *click*.

Nessa perspectiva, defendemos que é preciso conceber discurso religioso como concebemos os demais discursos que se movem na sociedade, compreendendo-o como aquele que emerge nos entremeios do sujeito, da ideologia e do sócio-histórico e

que, dessa maneira, não se encontra estanque em seus aspectos formais/tradicionais, mas que, pela incompletude da condição da linguagem, encontra abertura para o possível e para novas possibilidades de significar.

Partindo das análises realizadas, consideramos que este artigo lançou luz a uma nova configuração do discurso religioso no espaço virtual, que se encontra cindido, dividido entre o sagrado e o profano, entre o sermão na igreja e a publicação nas redes sociais. Agora, o divino está *on-line*, já que o verbo se fez *post*, abrindo-se ao espaço virtual, e possibilitando, assim, que seus seguidores (ou não) possam percebê-lo a menos de um *click* de distância.

Referências

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. São Paulo: Coletivo Periferia, 2003. *E-book*.

DIAS, Cristiane. Para uma compressão discursiva do digital. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockman (org.). *A análise do discurso e sua história: Avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 297-309.

JERÓNIMO, Nuno Amaral. *Humor na sociedade contemporânea*. Covilhã, Portugal: 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 3ª edição, 2010.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MIKLOS, Jorge. *Ciber-religião: a construção de vínculos religiosos na cibercultura*. Aparecida, SP: Ideias & Letras. 2012.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. 13^o ed. Campinas: Pontes, 2020.

PROPP, Vladímir. *Comicidade e Riso*. São Paulo: Ática, 1992.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5^a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

SANTOS, Roberto Elísio dos e ROSSENTTI, Regina (orgs.). *Humor e riso na cultura midiática: variações e permanências*. São Paulo: Paulinas, 2012.

SBARDELOTTO, Moisés. *E o verbo se fez bit: a comunicação e a experiência religiosa na internet*. Aparecida, SP: Santuário, 2012.

SILVA, C; NALINI, L.E.G. *Religião e mídias sociais: a disseminação do discurso religioso no facebook*. Revista Panorama. Goiás, v.5, n.1, p.65-75, jan./dez. 2015.

Recebido em 13/05/2020.

Aceito em 27/06/2020.

Licenciado por



Uma prática guiada de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental

A guided practice of literary reading
in the early years of elementary school


 Rossana Emanuele Dias da Silva

 Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Resumo: O presente artigo aborda um conjunto de encontros, na sala de aula, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura literária vivenciados com uma turma do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Cícero Virgíneo, localizada na cidade de Campina Grande/PB. Analisamos e discutimos, neste trabalho, os limites e alcances vivenciados no projeto de extensão “O Ensino da Leitura de Gêneros Textuais no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Campina Grande/PB” PROBEX/UEPB 2017-2018 nos pontos relacionados à formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Para este artigo, foram escolhidas as aulas referentes aos gêneros literário poesia e conto infantil, uma vez que, durante toda a extensão, foram trabalhados gêneros textuais diferentes. Para o desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula tomamos como base a sequência básica proposta por Cosson (2006) composta por quatro passos, a saber: motivação,

Rossana Emanuele Dias da Silva. Graduação em Letras Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: rossana1uepb@gmail.com

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves. Doutorado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: francesfabiola@gmail.com



introdução, leitura e interpretação. Utilizamos, nas aulas, dois poemas escritos por Souza (2016, 2018). Como principal resultado, observou-se uma evolução considerável em relação à leitura e interpretação de textos. Como conclusão, realizou-se uma explanação sobre como se pode melhorar nos próximos trabalhos em relação a leitura literária e as sequências didáticas nas atividades pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Letramento. Ensino. Leitura literária.


Abstract: This article discusses a set of meetings in the classroom, related to the teaching-learning process of the literary reading experience with a class of the 3rd year of elementary school at Escola Municipal Cícero Virgíneo, located in the city of Campina Grande/PB. We analyze and discuss, in this work, the limits and scope experienced in the extension project “The Teaching of Reading of Textual Genres in the Literacy Cycle in Campina Grande/PB” PROBEX/UEPB 2017-2018 related to the formation of the literature reader in the early years of elementary school. For this article, classes referring to the literary genres such as poetry and children’s tale were chosen, since, throughout the entire extension, many textual genres were used. For the development of activities carried out in the classroom, we took as a basis the basic sequence proposed by Cosson (2006) composed of four steps, namely: motivation, introduction, reading, and interpretation. We used two poems written by Souza (2016, 2018) in the classes. As the main result, a considerable evolution was observed concerning the reading and interpretation of texts. In conclusion, there was an explanation on how to improve in the next works about literary reading and the didactic sequences in the pedagogical activities in the classroom.

Keywords: Literacy. Teaching. Literary reading.



Introdução

Não é mais novidade para nós, do meio acadêmico, como também para especialistas e críticos literários, que a Literatura, no nosso país, não recebe a devida importância que lhe deveria ser dada. Estamos acostumados a ver a Literatura, como já dizia Todorov (1939, p. 25) “reduzida ao absurdo”. A forma como a literatura vem sendo conduzida, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior, deixam lacunas no ensino e aprendizagem da leitura. Nos anos iniciais, o que deveria ser um estudo voltado para o texto literário em si, com todos os elementos que neles estão contidos, como a questão da estética, a mensagem trazida na obra, as ilustrações (quando presente) e sua importância para o entendimento do conjunto da obra, como também o compartilhamento de ideias ao final da leitura, entre outros – e despertar no aluno o ato reflexivo sobre a obra dada e o que ela traz de contribuição para sua realidade e conhecimento de mundo – é substituído pelo simples pretexto de se aplicar o ensino de gramática, de se estudar as classes gramaticais ou para medir o nível de leitura do aluno, esquecendo-se, assim, o objetivo principal de um texto em sala de aula, que é a formação de um leitor consciente e crítico. Porém, muitos de nós, talvez por não ter tido contado com uma leitura mais significativa nas séries iniciais, passamos a acreditar que esse contato e esse despertar do leitor reflexivo só se pode conseguir no ensino médio, quando de fato os alunos entram em contato com a “verdadeira literatu-




ra” (por justamente termos uma matéria separada com o nome Literatura e vermos trechos de obras do cânone, que são considerados como essenciais e importantes), adiando assim, uma maior interação dos discentes, nos anos iniciais, com os diversos textos e com o que eles nos tem a oferecer.

Quando voltamos o olhar para o ensino da leitura literária no ciclo de alfabetização, em especial nas escolas da rede pública de ensino, fica evidente que nem sempre o que se discute nas salas de aula dos cursos de Letras, acerca das teorias que tratam sobre leitura, letramento literário, entre outros temas da mesma vertente – na busca do melhoramento do sistema de ensino da Literatura enquanto linguagem – entram na prática. São inúmeros os obstáculos a serem enfrentados, principalmente quando adentramos e passamos a ver, vivenciar e a fazer parte da realidade das escolas públicas. As dificuldades são imensuráveis, e muitas delas, também, já foram discutidas e lembradas por diversas vezes no curso de Letras, do qual faço parte (na UEPB), em especial nas disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio. Tais dificuldades já são de nosso conhecimento, como por exemplo, a falta de estrutura na escola, falta de biblioteca e livros adequados para atividades de leitura, o apego dos professores aos livros didáticos e aos trechos de obras que nestes estão presentes, além, claro, de muitos professores ficarem reféns de uma grade curricular que visa a gramática como um dos pontos mais importantes do ensino da Língua; e quando se trata de leitura e interpretação de texto, ficam presos ao “*ensinar a ler bem e fluente*” e presos à interpretações textu-

ais óbvias, como: “*quem era o personagem principal?*”, “*o que tal personagem fazia?*” “*Qual o clímax da estória?*”.

Ao fugirem da leitura de trechos de obras dos livros didáticos, e passarem a usar o livro literário propriamente dito (nas raras vezes em que a escola pública possui tais obras), alguns professores, ainda sim, prendem-se a utilização das fichas de leitura, que vem na maioria das literaturas destinadas às escolas, alimentando a crença de que estão fazendo um trabalho diferente, porém sem atentar que tais fichas trazem quase ou o mesmo objetivo dos livros didáticos, que é justamente a didatização da obra literária.

Outro ponto a ser mencionado é que, em muitos casos, quando se tem o livro literário e este vem com a ficha literária de perguntas e respostas, essas obras se passam por livros paradidáticos, porém existem diferenças entre o livro paradidático e o livro literário. De acordo com a escritora Pit Larah – criadora do blog Ribalta Literária – os paradidáticos diferem dos literários em seus objetivos. Enquanto nos paradidáticos a intenção é passar uma informação de forma aprofundada, ou seja, tratar os temas transversais ao assunto ou matéria que está sendo estudado – servindo como um auxílio à aula e à leitura de uma determinada obra ou matéria – o livro literário infantil traz um compromisso com a estética, com a linguagem lúdica e poética, possibilitando ao leitor trazer suas suposições e fazer sua própria interpretação a respeito da obra que está lendo, de acordo com sua visão de mundo e as experiências prévias que trazem consigo, tornando assim uma leitura mais significativa. Diante desse quadro, como formar leitores literários críticos e reflexivos nas escolas?



Sendo assim, este trabalho explorou a formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isto, abordarei, aqui, sobre minha experiência enquanto aluna bolsista do projeto de extensão intitulado “O Ensino da Leitura de Gêneros Textuais no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Campina Grande/PB”, com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, do turno vespertino, da escola pública municipal Cícero Virgíneo, onde, juntamente com os demais membros da equipe, executamos um planejamento colaborativo com os professores da escola supracitada, afim de explorar a capacidade de leitura do leitor, quando em contato com os gêneros textuais; porém, para este trabalho de conclusão de curso, trato algumas situações de ensino da leitura do gênero literário. Como objetivos específicos desse trabalho, almejo: (i) descrever um conjunto de encontros, na sala de aula, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura literária vivenciados com a turma aqui já mencionada e (ii) analisar e discutir sobre os limites e alcances da vivência acerca da formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dados referentes à educação básica brasileira

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), responsável por avaliar mundialmente o desempenho escolar de alunos com faixa etária de até 15 anos, em três áreas do conhecimento (leitura, matemática e ciências), visa o favorecimento de

discussão com a finalidade de se adotar medidas para o melhoramento educacional no ensino básico dos países participantes.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) – responsável pela coordenação do Pisa em território nacional – o Brasil apresentou, em 2015¹, baixíssimo aproveitamento na avaliação, sendo apontado como um dos países com pior rendimento, no qual atingiu as seguintes posições: 59^a leitura, 66^a matemática e 63^a ciências. O resultado preocupou os responsáveis pela educação do país, pois o Brasil está estagnado nessa colocação acerca de 10 anos.

Mas por que falar do Pisa? Por que falar de resultados de avaliações feitas com alunos com faixa etária de até 15 anos, que estão cursando o 7^o ano, se o objetivo deste trabalho de conclusão de curso é voltado para os anos iniciais do ensino fundamental?

Esses resultados e apontamentos, aqui mencionados, nos mostram o quão frágil está a situação da educação no país, principalmente no que se refere ao ensino infantil (em especial das escolas públicas). Se hoje temos resultados tão alarmantes, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, que também integram o ensino básico, ou no ensino médio, provavelmente é decorrente de falhas nas medidas educacionais referentes aos anos iniciais, problemas estes que não foram sanados e se prolongaram no decorrer da vida escolar de muitas crianças brasileiras e, muito pro-


1. As provas do Pisa acontecem a cada três anos, sendo a última realizada em 2018, no qual, até a apresentação deste trabalho (julho de 2019), não foi publicado resultado do desempenho das escolas nesse ano. Os dados aqui mencionados são referentes ao Pisa 2015.

vavelmente, se não resolvidos, serão levados para o ensino médio e, talvez, para o ensino superior.

Apesar das pesquisas ainda apontarem que o Brasil continua inserido no patamar dos países com graves problemas relacionados à educação, o índice de alfabetização de crianças e jovens, segundo o MEC, vem aumentando ao longo dos anos no país. O Ministério da Educação e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o analfabetismo no país caiu de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012. Mas por que, apesar do índice de analfabetismo no Brasil ter baixado, ainda são encontrados problemas no desempenho escolar das crianças?

A corrida das escolas em alfabetizar as crianças até o 3º ano do fundamental, e agora até o 2º ano, de acordo com as mudanças ocorridas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), faz com que muitas instituições de ensino formem, equivocadamente, apenas decodificadores de palavras, leitores mecânicos que não conseguem ler um texto e atribuir a este um sentido, como também não saber interpretar uma questão de prova ou atividade proposta em sala de aula, ou em qualquer local onde utiliza-se desse método de avaliação, alcançando, assim, um desempenho insatisfatório no ano letivo ou até mesmo passando para a série posterior não estando alfabetizados em leitura.

Não basta somente alfabetizar tecnicamente um aluno, dando-lhe apenas a capacidade de ler (decodificar a escrita e os números) e escrever, para que assim a escola venha a atingir as metas propostas por programas governamentais relacionados à educação. O que deve ocorrer, também, é um processo de letramen-



to que garanta que essas crianças desenvolvam as competências necessárias para que se venha fazer o uso da leitura (e por que não da escrita?) de forma reflexiva nos mais variados contextos sociais onde estão e serão inseridas. Ao garantir tão somente o ensino e aprendizagem do código linguístico, nos anos iniciais do fundamental, nossas escolas estarão fadando os estudantes a um ensino repleto de grandes dificuldades quase que irreparáveis, e as consequências são essas que vemos nas várias avaliações do sistema educacional brasileiro (Provinha Brasil, Prova Brasil, Pisa), onde os resultados, em sua grande maioria, não são nada satisfatórios, além, claro, de um problema muito maior, não estarão contribuindo para que esses alunos venham desenvolver sua capacidade interativa nas práticas sociais, pois sem o ensino adequado da leitura, onde o aluno possa refletir sobre aquilo que está lendo e construir sentido a partir do seu conhecimento prévio e de sua vivência, não estarão formando leitores reflexivos capazes não somente de fazer uma leitura consciente de um texto, mas também articulando essa leitura textual à leitura de mundo que possuem.

É a partir dessas dificuldades, que enfrentamos no dia a dia das salas de aula, que o processo de letramento não deve ficar apenas como uma proposta, mas ser efetivado nas instituições de ensino, passando a fazer parte da realidade destas.



Letramento nas escolas: uma proposta que se deve levar a sério

Se procurarmos no dicionário, seja ele físico ou virtual, sobre a definição de leitura, nos deparamos com o conceito geral de que leitura é a *ação de ler, ato de decifrar o conteúdo escrito de algo* (Dicio, 2009), e assim por diante. Já os amantes dos livros, aqueles que leem por prazer (a chamada leitura deleite), nos dizem que a leitura é o ato “de dar asas à imaginação, viajar para outros lugares sem sair do lugar”. Em se tratando de ensino da leitura, o papel da escola e dos professores não é unicamente mostrar para o aluno que a leitura vai muito além de decifrar o conteúdo de um texto através da junção de palavras e frases e/ou também ler por simples prazer, mas orientá-los, conduzi-los à uma forma de leitura que traga para esse alunado a troca de experiência, onde ele, como leitor, em conjunto com o suas vivências, com o texto e com seu conhecimento prévio sobre aquilo que está lendo, venha construir um sentido e, assim, agregar conhecimentos, transformando o ato de ler em uma leitura interativa.

Gonçalves et. al. (2020), destacam a relevância da leitura na emancipação humana em uma sociedade letrada, cujo eixo central é a prática comunicativa via gêneros textuais. Com isso, a escola ocupa um lugar de destaque com vistas na sistematização “dos usos sociais da língua materializada por uma infinidade de gêneros textuais que circulam no cotidiano” (p. 174).


Sobre leitura, Harvey e Gouvis (2008 *apud* COSSON e SOUZA, 2011, p. 104) afirmam:

Quando lemos, os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou, ainda, inferimos o que vai acontecer na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido (HARVEY; GOUVIS, 2008 *apud* COSSON; SOUZA, 2011, p. 104).

Dessa forma, não há dúvidas de que a leitura é importante e ajuda no processo de desenvolvimento do indivíduo, tanto no que se refere à parte cognitiva como também na interação com o mundo fora dos muros da escola. Quando falamos, aqui, em leitura, não estamos falando apenas do ato de ler e interagir com um texto escrito, mas de saber ler e compreender tudo que há ao nosso redor e na sociedade, pois se pararmos para analisar, o mundo é constituído de uma grande leitura. A todo momento estamos lendo, seja um panfleto entregue na rua ou o olhar de repressão de uma mãe, seja a leitura de um texto não verbal - em que conseguimos entender a mensagem que a imagem quer passar, sem a mesma trazer uma letra sequer - ou lermos no discurso de uma pessoa suas intenções.

Ainda sobre a importância da leitura Cosson e Souza (2011, p. 101) afirmam que:

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer,



não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o videogame, demandam que saibamos ler (COSSON; SOUZA, 2011, p. 101).

Mas existe uma forma de leitura que possa despertar o aluno para tudo o que foi mencionado até agora? Podemos trazer esse tipo de ensino de leitura, para sala de aula, através do Letramento Literário. Mas antes de adentrarmos ao que se refere o letramento literário, precisamos deixar claro o que é, e do que se trata o Letramento.

Segundo Street (2003 *apud* COSSON; SOUZA, 2011, p. 102):

Designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Falando de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003 *apud* COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

Tendo em vista que o Letramento abrange as diversas práticas sociais da escrita, podemos falar, aqui, que o Letramento é um fenômeno que engloba às mais variadas áreas de conhecimento, dentre elas estão: letramento digital, letramento midiático, letra-


mento financeiro e por que não o letramento literário. (COSSON; SOUZA, 2011).

Portanto, é através do letramento que o professor capacita o aluno a fazer o uso social da linguagem, seja ele na leitura ou na escrita, tornando o aluno um sujeito que possa interagir com as mais variadas formas de textos nos mais variados contextos sociais; e não formar um indivíduo passivo, no qual tão somente recebe e armazena informações.

Literatura e Letramento Literário

Hoje, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação é como incentivar seus alunos a adquirirem o hábito da leitura e por consequência despertar nesses alunos o gosto por esta prática.

Tendo em vista que uma boa parte dos jovens de nosso país não gostam de ler as obras do cânone brasileiro, e tão pouco fazem dessa prática algo presente em suas vidas, não é de se espantar que ao entrarem em contato com o conteúdo literário, em sala de aula, esses mesmos jovens “torçam o nariz” e digam que não gostam de estudar Literatura. Esse fato se deve porque desde o princípio, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano), a Literatura não é levada para a sala de aula como uma forma de despertar no aluno uma prática, inicialmente prazerosa (levando em consideração o tipo de textos e obras que mais atraem os alunos e que estes estão habituados a ler) e tão pouco como um elemento que tenha um peso significativo na vida



escolar e social das crianças, ficando a Literatura apenas com a função de auxiliar no ensino das primeiras leituras e exercitar o que foi aprendido (a chamada “tomar a leitura”); ou seja, avaliar através do ato de ler, do aluno, seu nível quanto à decodificação. Quando essas crianças chegam no 4º e 5º ano, a leitura de textos literários passa a integrar o ensino da gramática, fazendo dessa leitura – que deveria ser literária – um pretexto para estudar e tirar exemplos de conteúdos puramente gramaticais. Ao atingir os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), a leitura passa a ser por “obrigação”, para se obter uma nota no bimestre ou para responder às atividades propostas pelos livros didáticos – estas, que são baseadas na leitura de trechos de obras literárias ou no resumo destas – com perguntas que, na maior parte das vezes, exigem do aluno apenas a transcrição do conteúdo que foi lido, fazendo com que esses discentes sempre recorram ao texto para retirarem, de lá, a resposta já pronta, concluindo-se, assim, que a leitura foi automática, pois se ela tivesse, de fato, sido significativa para o aluno, o mesmo quase não (ou não) recorreria ao texto, expressando ali a sua própria resposta de forma reflexiva, de acordo com o que assimilou da leitura.


Observa-se, assim, que o ensino da Literatura, como também da leitura literária, ainda não recebe a devida importância, seja pela pouca atenção com essa área do conhecimento (por parte de alguns órgãos que regem as leis e diretrizes referentes à educação), seja pelo tradicionalismo – ainda existente na maior parte das escolas – que preza pelo ensino técnico e sistemático, vendo a literatura como uma “atividade” à parte; ou por alguma falha

na formação do professor e, em último caso, pelo professor não ter afeição com a área literária, caindo, assim, no comodismo do livro didático, quando este deveria funcionar como um respaldo e não a parte mais importante que engloba toda a aula.

Diante disso, surge a pergunta já feita por milhares de pessoas, dentre elas educadores, e já respondida por diversos estudiosos e teóricos da área: afinal, qual a importância da Literatura? Fiquemos, nós, com a resposta de Antônio Cândido (1995, *apud* COSSON, 2006, p. 15):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 1995 *apud* COSSON, 2006, p. 15).

A importância do ensino da literatura vai além de ajudar o aluno a ampliar seu vocabulário e melhorar sua escrita (não que isto também não seja uma de suas contribuições). A literatura tem o poder de libertar e humanizar o indivíduo, dando a este a capacidade de conhecer outros mundos e outras formas de pensar, contribuindo para que se desperte no leitor um senso crítico e um posicionamento não só diante do texto que está sendo lido, mas diante da sociedade, pois a literatura nada mais é do que um espelho que reflete nossa sociedade em forma de arte. Devido a isto, o ensino literário também é uma prática social e é função da escola garantir esse ensinamento a seus educandos; pois, ao en-



contrar sentido nos textos literários, os alunos acabam, uma hora ou outra, pegando apreço pela leitura e fazendo dela uma prática habitual em sua vida. Por todos esses motivos é que se deve levar em consideração o letramento literário como forma mais eficaz de se ensinar leitura e literatura, fazendo com que os que recebem esse ensino ampliem seus horizontes, não só intelectuais, mas também pessoais.

Quando falamos em capacitar o aluno através do letramento literário, não nos referimos apenas à interpretação e compreensão de texto, mas nos referimos a contribuir para que esse aluno tenha autonomia e que através disso ele também venha a mudar de forma positiva sua própria realidade. Para isto, é necessário que se venha mostrar a importância do letramento literário no ensino da leitura nos anos iniciais e torná-la uma realidade presente nas escolas, pois é trabalhando na base inicial que se pode obter sucesso nos anos posteriores os quais irão cobrar mais do indivíduo leitor. E cabe ao professor ser mediador desse processo de aprendizagem do aluno no que se refere à leitura literária, como bem fala Barbosa (2011, p. 156 *apud* SOUZA; LEÃO, 2015, p. 429):

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive no texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço de sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo (BARBOSA, 2011, p. 156 *apud* SOUZA; LEÃO, 2015, p. 429).

Mas o que viria a ser de fato o letramento literário enquanto conceito? Para Paulino e Cosson (2009, p. 67 *apud* SOUZA; COSSON, 2011, p.103). “O processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Souza e Cosson ainda completam:

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67 *apud* SOUZA; COSSON 2011, p. 103).

Em suma, essa definição defendida por estudiosos da área, como os citados acima, assegura o que aqui foi exposto, até o momento, sobre o ensino da leitura, leitura literária e as transformações sociais que o letramento literário pode proporcionar aos estudantes do ensino básico. É através de uma educação de qualidade que podemos galgar novos horizontes em relação ao ensino e aprendizagem e aos poucos fazer com que o Brasil saia do patamar dos países com pior índice no quesito educação. É só através da educação que o indivíduo pode sair da sua própria “caixinha particular” e alçar voou em direção à sua autonomia e ao mundo.



Sobre o projeto e a entrada no campo de extensão

O objetivo desse projeto, intitulado “O Ensino da Leitura de Gêneros Textuais no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Campina Grande/PB”, foi construir um planejamento pedagógico colaborativo com professores alfabetizadores de uma escola municipal de Campina Grande. Tendo realizado, a equipe, uma pesquisa sobre em quais escolas poderia ser aplicado o projeto de extensão, chegamos à Escola Municipal de Ensino Fundamental Cícero Virgíneo, situada na zona urbana de Campina Grande/PB (PROBEX/UEPB 2017-2018), a qual escolhemos a fim de avaliar o nível de aprendizagem das crianças, do 3º ano fundamental, em relação a função comunicativa, social e estrutural dos gêneros textuais trabalhados no eixo da leitura.

A aproximação com o campo da extensão

O primeiro contato com a escola ocorreu através de uma reunião entre a coordenadora do projeto de extensão e a gestão da unidade escolar selecionada. Na reunião, foram apresentadas, para a gestora, todas as propostas do projeto. O segundo contato ocorreu dias depois; dessa vez, com os professores das turmas que seriam avaliadas (1º, 2º e 3º ano das séries iniciais), onde lhes foram apresentadas as propostas do planejamento pedagógico (este, que também seria construído em conjunto com as educadoras) e as sequências didáticas feitas pelos alunos partici-


pantes do projeto de extensão sob a orientação da coordenadora do referido projeto. No momento, também foi discutido com as professoras sobre a quantidade de alunos de cada turma, como elas trabalham a leitura em sala, o desempenho da turma, as dificuldades e facilidades que os educandos vinham apresentando no processo de aprendizagem.

Feito esse primeiro contato com a comunidade escolar escolhida, passamos a ajustar as sequências didáticas – referente ao ensino da leitura através dos gêneros textuais – a partir das sugestões dadas pelas professoras, dos respectivos anos escolares, no tocante aos gêneros textuais que elas julgaram mais oportuno, no momento, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A sequência didática elaborada, para ser vivenciada com essa turma, foi baseada na sequência básica proposta por Cosson (2006), compostas por quatro passos por ele apresentados: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência didática básica foi aplicada em uma aula, no que se refere ao gênero poema. No último dia de encontro, quando foi realizada a roda de leitura, a mesma também foi aplicada.

Sobre a turma do terceiro ano do ensino fundamental

As atividades de leitura de gêneros literários foram vivenciadas com uma turma do 3º ano do fundamental no turno da tarde. Ao todo foram seis encontros (sendo que dois foram reservados para o gênero literário), que se iniciaram no dia 28/08/2018 e foram finalizados no dia 14/11/2018. A classe era composta por 32



alunos, com faixa etária entre 8 e 10 anos de idade. A professora responsável pela turma sempre se mostrou receptiva ao projeto na escola e principalmente em sua turma; quero destacar, aqui, a ajuda prestada pela mesma, quanto à informações sobre sua turma, aos materiais que disponibilizou (que em grande parte eram da própria professora, pois a escola não dispunha de muitos recursos para o desenvolvimento das aulas), aos momentos de intervenção da mesma na aula, como também o seu compromisso no trabalho pedagógico realizado com a referida turma.

Quanto ao desempenho dos educandos na leitura, haviam alunos que já possuíam habilidade de decodificação da leitura e outros que apresentavam dificuldades; porém, as limitações na leitura, apresentadas por estes, não impediam que os mesmos participassem de maneira efetiva nas atividades propostas em sala, destacando-se principalmente nos momentos de interpretação dos textos, mostrando que conseguiam compreender e interpretar o texto lido e devido a isso demonstravam-se felizes e satisfeitos ao serem elogiados. Essa turma em questão, era sempre entusiasmada e contente com os encontros realizados, sempre fui recebida com muito carinho e abraços por parte das crianças e também da professora.


Sobre o desenvolvimento da sequência didática

Para o desenvolvimento dessa atividade, foram escolhidos dois poemas de Souza (2016). Antes de iniciar a leitura dos versos, o gênero textual poema foi abordado em sala.

Quadro 1 - Etapas da Sequência didática

Primeiro momento: a motivação Poema: O peso das gotas (Souza, 2016)	Foi colocado no quadro o título de um dos poemas, chamado “ <i>O peso das gotas</i> ” e em seguida foi perguntado aos alunos o que vinha à mente deles quando liam esse título, que ideia eles tinham, do que eles achavam que iria tratar um poema com tal título.
Segundo momento: a introdução	Foi apresentado, às crianças, o autor dos poemas que seriam lidos em sala. A apresentação do autor foi feita de forma breve, uma vez que os alunos já o conheciam devido ao estudo realizado sobre o gênero textual biografia, em aulas anteriores.
Terceiro momento: leitura e releitura	Foram distribuídas folhas de ofício com os poemas escolhidos. Inicialmente, a leitura feita pelos alunos foi silenciosa. Concluído a primeira leitura, foi feita uma releitura do poema (realizada pela extensionista responsável pela turma) acompanhada pelos alunos.
Quarto momento: interpretação	Efetuada a leitura, começamos com a parte de interpretação textual, onde o alunos puderam comparar as respostas por eles dadas a respeito do título do poema com o que realmente o texto trazia em seu conteúdo, e as respostas condiziam com a temática do texto.
Poema 2: Cantiga para não crescer (Souza, 2016)	Com o segundo poema, “ <i>Cantiga para não crescer</i> ”, se deu o mesmo procedimento, em relação à motivação.
Introdução e interpretação	A parte introdutória não foi realizada, uma que vez que se tratava do mesmo autor. A motivação funcionou da mesma forma que no primeiro poema, foi colocado no quadro o nome do poema e a partir disso as crianças fizeram suas suposições sobre o que poderia falar o poema. A interpretação textual ocorreu como o esperado, sem que as crianças fugissem da ideia exposta no texto, no entanto, o poema abriu margem para que fosse gerado entre eles o questionamento do que queriam ser quando crescer. Porém, não pudemos dar continuidade à discussão e à interpretação devido ao horário, pois já estávamos no final da aula.

Fonte: SILVA (2018; p. 14-15)



No momento da motivação, a medida em que os alunos iam falando a respeito do título do poema, suas respostas eram escritas no quadro (poderíamos, neste momento, escolher uma forma mais elaborada de motivação, porém a escola não disponibilizava recurso nem materiais para que se fosse feita uma atividade mais lúdica). Essa forma de motivação foi escolhida, pois aciona no aluno o conhecimento que eles já possuem em relação ao que estava escrito no quadro, ao que eles associam e remetem quando veem a frase *O peso das gotas*, dando-lhes a oportunidade de criar suposição a respeito do que possa vir tratar o poema.

No tocante à compreensão textual, a interpretação foi mais além do que fazer comparações. O que mais impressionou foi a capacidade interpretativa dos alunos, que até então estavam acostumadas apenas à leitura de trechos de obras infantis trazidas pelo livro didático, como também a responder questões óbvias relacionadas ao texto, também contidas no livro didático.

Durante a interpretação do poema, foi gerada uma grande discussão entre as crianças à respeito do último verso, onde está escrito: “*de um céu em prantos*”. Uma das alunas falou que a palavra “gota”, escrita no título, remetia à lágrima e ao último verso; prontamente outros alunos protestaram falando que nada tinha a ver com lágrima e sim com chuva, como bem dava a entender no poema, porém a aluna defendeu sua ideia explicando que: “*um céu em prantos também tem a ver com lágrimas, pois um céu em prantos é um céu que chora e se chora tem lágrimas mesmo que não sejam lágrimas de gente, mas lágrimas de chuva*” (Palavras do aluno). Após trabalhar o segundo poema,


Cantiga para não crescer, o qual já foi mencionada a metodologia adotada, finalizou-se a aula sobre o gênero poema.

O segundo poema escolhido foi “Cantiga para não crescer”, também do livro “O Peso das Gotas” e as etapas da leitura foram realizadas logo após o recreio.

Inicialmente, a interpretação se deu da mesma maneira que no primeiro poema, como foi mencionado no quadro 1. Após a leitura, começamos a analisar se as respostas dadas pelos alunos, na motivação, condiziam com a temática do poema, e os resultados foram satisfatórios. Logo em seguida, fizemos a análise do poema seguindo cada verso.

Durante a discussão sobre o poema, surgiu, entre as crianças, um assunto paralelo ao texto, mas que não fugia totalmente da temática, que foi: o que vou ser quando crescer? Entre as respostas dadas pelas crianças, uma delas foi: *“quando eu crescer vou ser grande”*, imediatamente uma aluna falou: *“você pode crescer no corpo, mas no coração pode continuar sendo criança igual a esse homem do poema”*, mostrando assim, que as crianças entenderam a mensagem do poema, além da primeira leitura, e não se prenderam ao “pé da letra”, mas interpretaram as metáforas do poema do jeito delas.


Continuamos, entusiasmados, com a interpretação do poema e as impressões das crianças sobre o mesmo; porém, não prolongamos a discussão sobre o texto, pois o horário de término da aula se aproximava. Numa visão geral, sobre o dia de aula, os resultados foram positivos e os objetivos propostos pela sequência didática foram alcançados.



O dia 14/11/18, foi a data do nosso último encontro na Escola Municipal Cícero Virgíneo, onde as atividades foram encerradas com uma roda de leitura em todas as salas. Na ocasião, a equipe de comunicação social da UEPB estava presente para cobrir todo o evento. Ao final das rodas de leitura houve uma singela confraternização entre os professores, funcionários, extensionistas e os alunos da escola.

Na roda de leitura do 3º ano, foi utilizado o livro “O Menino que Roubava Gaiolas”, de Souza (2018). Iniciei a aula perguntando aos alunos se eles lembravam quem era esse autor, já que eles estudaram o gênero biografia a partir dos dados biográficos do mesmo; em seguida expliquei que esse escritor lançou um novo livro, no ano de 2018, e mostrei um cartaz com o título da obra. Perguntei aos alunos qual a primeira ideia que vêm à mente de deles ao ler o título. Após as respostas dadas, apresentei a obra e entreguei o livro para que os alunos olhassem, folhassem e fosse repassado entre eles. Terminada a circulação do livro entre os alunos, fiz as seguintes perguntas: O que vocês acham sobre a atitude do menino, de roubar gaiolas? Vocês acham que ele roubava gaiolas porquê? O que vocês acham que acontece com ele na estória? As respostas foram variadas, e os alunos se mostraram entusiasmado para saber o que trazia aquela estória. Em seguida a roda de leitura foi iniciada. Terminada a leitura, partimos para a interpretação.

A interpretação se deu utilizando-se de materiais levados pela extensionista. Foi levado um pássaro no palito, onde o mesmo passava nas mão dos alunos ao som da canção ‘Alecrim Dourado’,




que as próprias crianças cantaram. Assim que a música cessava, quem ficava com o pássaro em mãos receberia outro passarinho, feito de papel, e respondia à perguntas referentes ao texto, que vinham coladas nas asas deste pássaro. As perguntas contidas nas asas dos passarinhos eram tanto sobre o enredo da estória e seus personagens, como principalmente sobre as questões sociais trazidas na leitura, mas tudo isso foi tratado, claro, de acordo com a faixa etária das crianças da turma. Dentre os questionamentos, estavam incluídos: trabalho infantil, a importância da escola e da leitura na vida da criança.

O resultado desse último dia de encontro foi satisfatório, pois as crianças se mostraram bastante interessadas, participativas e mais uma vez surpreenderam em relação à interpretação textual. Para finalizar nossa participação na escola, foi feita uma pequena confraternização entre os extensionistas, a coordenadora do projeto, os professores da escola, os funcionários, alunos e a gestão.

Análise e discussão

Durante este projeto, foi notado um progresso na aprendizagem dos alunos. Desde o dia em que iniciamos nossa intervenção, até o último dia, os educandos apresentaram uma evolução considerável em relação à leitura e interpretação de textos, principalmente os literários.


Ao vivenciar a sequência didática básica, aqui já mencionada, foi observado que as crianças trouxeram vários sentidos para o texto, inclusive os que não estavam no poema, mas que se encai-



xaram perfeitamente ao que trazia a obra, mostrando, assim, que a leitura compreende a produção de múltiplos sentidos através da relação que se estabelece, no momento da leitura, entre o autor e o leitor, via texto, em um jogo interacional e não em uma leitura restrita à decodificação dos componentes linguísticos.

Diante dessa vivência, se pode perceber a interação das crianças com o texto e também uma ligação entre a etapa de motivação, onde as crianças trouxeram suas suposições a partir da leitura do título do poema, e a interpretação – a partir das respostas dadas em relação ao que foi compreendido após a leitura. Tal interação, surgiu a partir do contato leitor/autor e também da forma como a leitura e a aula foram conduzidas, para que os alunos, ali, construíssem um sentido diante do que estavam lendo e, também, para que houvesse entre eles (os alunos) uma troca de experiência – e não só entre leitor/texto/autor – o que gerou resultados positivos, atingido, assim, os objetivos propostos pela sequência didática.

Também não podemos ignorar as vivências que eles trouxeram consigo para a aula – conhecimentos externos, sejam eles uma lembrança, uma vivência ou até mesmo uma outra leitura de algo que remetia ao tema dos poemas – que facilitaram a construção de sentido, mostrando que a leitura dos dois poemas foi além do que uma simples decodificação; e isto foi percebido na fala de uma aluna durante a discussão do poema “O Peso das Gotas”, onde a mesma ressaltou sobre o último verso: “*um céu em prantos também tem a ver com lágrimas, pois um céu em prantos é um céu que chora*” (fala da aluna). Demonstrando que,




além da troca dentro da sala de aula, no momento da leitura, o conhecimento prévio e/ou as vivências externas, que as fizeram remeter ao que o texto apresentava, contribuíram para a criação do sentido, resultando, assim, nas suas interpretações.

Em um outro momento da aula, se pôde notar a troca de ideias, entre os alunos, e a capacidade interativa que os fizeram enveredar para outros assuntos (sem que fugissem por completo da temática do poema). Foi o que aconteceu no caso da leitura e interpretação de “Cantiga para não crescer”, em que os alunos, ao falarem suas impressões e interpretações do poema, começaram a falar sobre o que queriam ser quando crescer e a darem suposições do porquê o eu-lírico do poema desejava continuar sendo criança mesmo depois de adulto.

Observou-se, também, durante esse tempo na escola, que alguns alunos não tinham o domínio da leitura (decodificação) e que essas crianças apresentavam certas dificuldades em acompanhar as aulas, precisando, dessa forma, de uma atenção especial por parte da professora da turma. No entanto, isso não foi obstáculo que as impedissem de participar das aulas; pelo contrário, apenas ouvindo, elas conseguiam entender e interagir durante a aula, se mostrando muito participativas em todas as etapas das atividades.

Partindo desse ponto de vista, é nessa área que devemos voltar um pouco mais a nossa atenção. Como abordar a leitura de uma forma que o aluno, com alguma necessidade educacional especial, também possa participar sem que fique um “passo atrás” de seus colegas de turma? E como passar para uma nova sequência didática que vise uma abordagem mais avançada, as-



pirando, também, a evolução desses alunos em relação à leitura literária? Diante disso, devemos atentar para o fato de que ainda tem-se muito a evoluir e trabalhar para conseguir, juntamente com os professores, uma melhor maneira de desenvolver o ensino-aprendizagem dos alunos, visando a inclusão daqueles que precisam de uma atenção especial, principalmente no tocante da leitura e letramento literário.

Dessa forma, quando falamos em leitura literária, estamos falando em capacitar o aluno a realizar uma leitura mais aprofundada, que ultrapasse a superfície da decodificação. Porém, para que este aluno consiga ter mais autonomia diante não só dos textos lidos em sala, mas diante da sociedade e também dos vários gêneros textuais que circulam no seu dia a dia, as instituições de ensino tem que de fato tornar o letramento literário uma realidade dentro das salas de aula e que os professores participem como mediadores e orientadores nessa formação de leitores mais conscientes e autônomos. (COSSON, 2011).

Considerações finais

Ao entramos em contato com os professores do local onde se deseja desenvolver um projeto didático, inicialmente esse encontro pode gerar certo incômodo nesses docentes, pois ainda paira sobre muitos educadores a ideia de que os grupos de projetos universitários, com caráter intervencionista e avaliativo, aparecem apenas para observar a aula do professor da escola escolhida

e produzir um relatório com críticas e apontamentos negativos em relação as suas aulas.

No entanto, deve-se mostrar, para a comunidade escolar, que os projetos presentes na escola não estão ali para apontar defeitos, mas para, juntamente com eles (os professores), analisar o que deve ser melhorado em relação ao ensino na instituição escolar na qual trabalham e assim elaborar, de modo eficaz, uma melhor maneira de conduzir e mediar a aprendizagem da leitura literária. É através de projetos como estes, que muitas escolas têm pela primeira vez o contato com uma forma de ensino diferenciado, onde se é levado em consideração as experiências e os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos.

A troca aluno/texto/professor pode contribuir para o processo de letramento literário voltados a formação do leitor e os projetos universitários abrem estas possibilidades, para que, assim, o professor da escola assistida possa inovar e ver que existem outros recursos mais eficazes em relação ao ensino da leitura do que o livro didático; onde a literatura não é vista apenas como um texto que serve de base para o estudo da gramática ou para interpretações de texto óbvias. É através do ensino e aprendizagem do letramento literário que o educador irá formar não apenas leitores conscientes, mas também cidadãos pensantes, capazes de se posicionar não só diante de um texto, mas diante do mundo.

Dessa forma, obtivemos resultados satisfatórios com essa intervenção, atingindo os objetivos propostos pelo projeto. Como também, conseguimos descrever os encontros, na sala de aula, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura literária,

analisar e discutir acerca dos limites e alcances da vivência acerca da formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre as vivências acerca da formação do leitor, observou-se que, apesar de se ter alcançado resultados positivos, ainda se tem muito a refletir e trabalhar, principalmente sobre a elaboração de meios para que venhamos adaptar as sequências didáticas para que alunos que necessitam de educação especial venham ter mais participação nas aulas e se juntem aos demais colegas de sala no processo de aprendizagem; tendo em vista que é a escola e as aulas que devem adaptar-se para abranger e incluir a diversidade que vêm compor a comunidade escolar.

Em relação aos alunos que ainda não possuem muita habilidade no quesito decodificação, poderia ser feito um trabalho junto aos professores (e a escola já possui um programa que funciona como apoio pedagógico para o desenvolvimento do leitor) para que se venham acrescentar nas novas sequências, atividades que também apresentem um auxílio a esse público, levando em consideração que estes alunos conseguem compreender o sentido do texto, para assim ajudar na ampliação das interpretações que irão fazer a respeito dos textos que serão lidos com a continuidade do projeto.

No entanto, também se deverá dar uma atenção especial aos alunos que além de apresentarem dificuldades com a decodificação, também apontam dificuldades em relação à interpretação, que não foi o caso da turma ao qual fora realizada a intervenção. Ressaltamos ainda, a disponibilidade e acolhida da escola conosco e principalmente com os resultados obtidos no desenvolvimento da prática guiada de leitura literária tratada aqui.

Referências

ALFABETIZAÇÃO e Letramento. *In*: Diferença. [S.l.: s.n.], c2019. Disponível em: <https://www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BARBOSA, Begma Tavares. *Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. mar./ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em 20 abr. 2019.

BLOG PORTABILIS. *Entenda o que é o Pisa: Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. [S.l.: s.n.], c2019. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/entenda-o-que-e-o-pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília/DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro*. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro?> Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Combater analfabetismo funcional e consolidar Base Comum são grandes desafios [...]*. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/38231-combater-analfabetismo-e-consolidar-a-base-comum-sao-grandes-desafios-diz-secretario>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL ESCOLA. *O texto, o leitor e o contexto: A leitura numa perspectiva interacionista*. [S.l.: s.n.], c2019. Disponível em: <https://meuar-tigo.brasilecola.uol.com.br/portugues/o-texto-leitor-contexto-leitura-numa-perspectiva-interacionista.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário, teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DICIO. *Dicionário Online de Português*. <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 22 de abr. 2019.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; SOUZA, Ângela Maria Ferreira, SOUZA, Robson dos Santos; SILVA, Rossana Emanuele Dias da. Uma experiência didática com gêneros textuais no ciclo de alfabetização. In *Formação de professor e trabalho pedagógico: produção e edição de material didático* / organizadoras, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Ana Carolina Souza da Silva Aragão, Giulianne Monteiro Pereira. – João Pessoa : IFPB, 2020.

IBGE. *Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015*. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-a-nalfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 21 abr. 2019.

INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 20 Abr. 2019.

KERSCH, D.R.; GUMARÃES, A.M.M. *A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa*. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista & SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. *Letramento literário em círculos de leitura na escola*. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 427-441, jul./dez. 2015. Dispo-

nível em: <http://www.pgletras.uerj.br/Palimpsesto/num21/estudos/palimpsesto21estudos06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

LITERATURA infantil. In: Ribalta Literária, [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://ribaltaliteraria.blogspot.com/2016/10/literatura-infantil.html>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MARTINS, Vicente. *A Lei 9.394 Proíbe A Reprovação*. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 13 jan. 2009. Disponível em: investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-administrativo/2524-a-lei-9394-proibe-a-reprovacao. Acesso em: 22 abr. 2019.

SILVA, Rossana Emanuele Dias da. *O ensino da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: um relato de experiência*. 2019. 24p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2020.

SOUZA, Jairo César Soares de. *O Peso das Gotas*. São Paulo: Editora Penalux, 2016.

SOUZA, Jairo César Soares de. *O Menino que Roubava Gaiolas*. Paraíba: Paraibook Editorial, 2018.

SOUZA, R.J.; COSSON, R. *Letramento Literário: Uma proposta para a sala de aula*. In: Acervo digital da UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VASQUES, Cristina Maria. *Os Caminhos da Formação do Leitor Literário Contemporâneo: tradição, tensões, carências e possibilidades. Itinerários*, Araraquara, n. 25, p. 293-295, 2007.

Recebido em 02/06/2020.

Aceito em 07/07/2020.

Licenciado por



O discurso de resistência do corpo gordo à ditadura da beleza

The discourse of resistance of the fat body to the dictatorship of beauty

 Tânia Maria Augusto Pereira

Resumo: Este artigo reflete sobre a resistência do corpo gordo frente à normatização de uma moldagem corporal apresentada pela mídia como verdade da época. Como ponto de partida, se questiona: quais verdades estão sendo produzidas e veiculadas na mídia sobre o corpo gordo? E até que ponto esse corpo é sinônimo de resistência, já que rompe com a hegemonia do discurso midiático? A reflexão está alicerçada nos estudos sobre o discurso (FOUCAULT, 2008, 2010, 2012) e sobre o corpo como uma construção histórica e cultural, na qual se articulam diferentes discursos e saberes (FISCHLER, 2005; ORTEGA, 2008; PEREIRA, 2013). É lançado um olhar sobre o corpo gordo, analisando o discurso em evidência e trazendo à presença o que é interdito. Constata-se que, apesar de a mídia insistir na propagação de um discurso já cristalizado acerca do corpo magro aceito socialmente, algumas mulheres, confrontadas com a dura exigência imposta pela mídia de serem magras e sedutoras, ousam mostrar um corpo que, supostamente, “ninguém quer ver” e transformam a si mesmas.

Palavras-chave: Corpo gordo. Discurso. Resistência.


Tânia Maria Augusto Pereira. Doutora em Linguística, Professora do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP - da Universidade Estadual da Paraíba.

Abstract: This article is about subjects resistance to the normalization of a fat body molding presented by media as the truth of the moment. As a starting point, ask yourself: which truths have been produced and portrayed in media about the fat body? And to what extent is this body a synonym of resistance, since it breaks the hegemony of the media discourse? Reflection is based on the studies about discourse (FOUCAULT, 2008, 2010, 2012) and about body as a historical and cultural construction, through which different discourses and knowledge are articulated (FISCHLER, 2005; ORTEGA, 2008; PEREIRA, 2013). A look is cast on female fat body, analyzing the emphasized discourse presented, which also conveys what is interdicted. In spite of media insistence on spreading a crystallized discourse over the skinny body socially accepted, some women, confronted with a hard demand imposed by media of being skinny and seductive, dare to show a body that, supposedly, “nobody wants to see” and transform themselves.

Keywords: Fat body. Discourse. Resistance.

Introdução


Sob a égide da saúde, a sociedade contemporânea é estimulada a combater o mal do século: o excesso de peso. O cerco à gordura aumenta. Assim, de maneira coercitiva, o sujeito é intimado a se enquadrar em programas de emagrecimento que exigem disciplina e persistência para adquirir um corpo magro. Esse corpo é o referente a ser alcançado não apenas em nome da estética, mas em nome da saúde.



Diante das resistências dos sujeitos frente à normatização de uma moldagem corporal apresentada pela mídia como verdade da época atual, questionamos: quais verdades estão sendo produzidas e veiculadas na mídia sobre o corpo gordo? E até que ponto esse corpo é sinônimo de resistência, já que rompe com a hegemonia do discurso midiático? Para responder esses questionamentos, objetivamos refletir sobre o corpo gordo na sociedade contemporânea e a resistência de mulheres em não aceitar as normatizações corporais impostas na sociedade. Metodologicamente, analisamos a imagem do corpo gordo enquanto resistência às práticas e padrões estéticos construídos historicamente em uma página virtual e em duas capas de revistas impressas.

Considerando o lema foucaultiano de que onde há poder há resistência, nos interessa compreender a resistência não como efeito de uma causa que é o poder, mas como uma força que se opõe ao exercício de um poder que é, sobretudo, produtivo. Em poucas palavras, a genealogia do acontecimento se mostra como um caminho profícuo para problematizar a relação entre resistência e poder no interior do pensamento de Foucault (2010), porque considera o caráter aleatório, heterogêneo e contingente da história.

Na nossa sociedade, o sujeito que não está dentro do padrão de beleza divulgado pelos meios midiáticos é considerado “anormal”. No discurso da beleza existe um princípio de segregação, ou seja, a exclusão do sujeito gordo. E esse processo pode ser compreendido como um procedimento de controle. O sujeito “gordo” é segregado da sociedade devido ao seu corpo. É divulgado constantemente um modelo inatingível de beleza, que os




sujeitos sabem que não poderão jamais alcançar, uma vez que a perfeição é apenas uma ilusão e está longe de ser atingida. Não só a mídia está envolvida nesse processo, mas todo um conjunto de instituições que delimitam normas para os sujeitos.

Considerações sobre o corpo gordo

Cada grupo social imprime expectativas em torno do corpo. Em qualquer sociedade, o corpo é um lugar de poder, sujeito a coerções e domínios ou a experiências de confronto e resistência (FOUCAULT, 2012). As redes do poder, que antes passavam pela alma, agora na contemporaneidade, passam pela saúde e pelo corpo. Por este motivo, defendemos que o corpo se reveste de significados e interpretações. Ao corpo se aplicam sentimentos, discursos e práticas que estão na base das vidas sociais.

Para Sant’Anna (2005, p. 12), “o corpo é, ele próprio um processo. Resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história.” O corpo é concebido como uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 2012), alvo de uma política de “controle-estimulação” que objetiva produzi-lo, expondo os sujeitos às maneiras de pensar e de agir adequadamente na sociedade, incitando-os à interiorização e à incorporação de convenções idealmente construídas.


Segundo Ortega (2008), a ideia de que podemos moldar nossos corpos como quisermos está fazendo com que características como obesidade ou velhice passem a ser vistas quase como anor-



malidades. É como se só fosse idoso ou obeso quem não é responsável, quem não se cuida. Além de discriminados, esses “novos desviantes” terminariam frustrados por não serem capazes de atingir o ideal socialmente imposto. O corpo é maleável, mas tem um limite. A propagação midiática de um ideal de maleabilidade total pode ser muito tirânica para os sujeitos que não conseguem atingi-lo. Seria ridículo dizer que devemos comer gordura como resistência, só porque dizem que não se pode fazer isso. Diante do paradoxo daqueles que se tornam escravos da saúde, o importante é ser saudável para fazer as coisas de que se gosta, e não para poder cuidar da saúde o tempo todo. Conforme Pereira (2015),

Na contemporaneidade, sob a égide da saúde, a sociedade é estimulada a combater o mal do século: o excesso de peso. O cerco à gordura aumenta. Assim, de maneira coercitiva, o sujeito é intimado a se enquadrar em programas de emagrecimento que exigem disciplina e persistência para adquirir um corpo magro (PEREIRA, 2015, p. 220).

A gordura, a flacidez, o sedentarismo simbolizam a indisciplina, o descaso, a falta de controle. As pessoas são culpadas pelo fracasso do próprio corpo, o qual, sem dúvida, é vigiado e punido (FOUCAULT, 2012). Segundo Fischler (2005, p. 69), “[...] há um século nos países ocidentais desenvolvidos os gordos eram amados; hoje, nos mesmos países, amam-se os magros.” Estar fora do padrão atual de beleza, leva qualquer indivíduo a sentir-se excluído e insatisfeito com o próprio corpo.




Essa insatisfação movimentou um mercado bastante diversificado que inclui academias, moda, cirurgias plásticas, alimentação, remédios, aparelhos etc. O que efetivamente se vende é a possibilidade de se permanecer vivo, belo e jovem, mas, para tanto, a magreza se sobressai como um valor em si mesmo.

Não somos totalmente livres para construir nosso corpo, pois estamos sujeitados moralmente e aprisionados pela ditadura do corpo perfeito. No passado, rompemos com os espartilhos, nos anos 1970, queimamos sutiãs, mas hoje é o próprio corpo, modificado por plásticas e por exercícios que se impõe ao olhar rígido, de formas contidas por um lado, e exacerbadas, por outro. Sobre essa questão, Foucault (2012) afirma que

o domínio e a consciência do seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do próprio corpo [...] tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação do seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. [...] O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo (FOUCAULT, 2012, p. 146).

Vivemos em uma época de “lipofobia”, que está diretamente ligada a uma “obsessão pela magreza, sua rejeição quase maníaca pela obesidade.” (FISCHLER, 2005, p.15). A pessoa gorda repre-



senta um peso socialmente inadequado e é percebida por meio de uma imagem negativa. Nossa cultura de valorização da magreza transformou a obesidade em um símbolo de falência moral. O corpo gordo, muitas vezes, denota descuido, preguiça, desleixo, falta de disciplina. Segundo Sant'Anna (2015), nos Estados Unidos, em 1926, um médico chamado Leonard Williams escreveu um livro intitulado “Obesidade”, no qual os indivíduos mais pesados eram associados a um caráter ávido e repulsivo, para o médico, ninguém tinha o direito de ser gordo. Esse tipo de discurso ainda continua nos dias atuais, é confirmado e atualizado, generalizando a tendência de excluir o gordo dos espaços sociais.

Contudo, há uma reação a essa padronização e a sua imposição, como podemos observar através de movimentos sociais e ativismos variados, genericamente classificados como movimentos antigordofobia. Arraes (2015) ressalta que a gordofobia é uma maneira de discriminação estruturada e disseminada nos mais diversos contextos socioculturais que consiste na desvalorização, estigmatização e hostilização de pessoas gordas e seus corpos. Os comportamentos gordofóbicos reforçam estereótipos e impõem situações constrangedoras e degradantes, com fins segregacionistas.

No cotidiano, a gordofobia causa dificuldades em enfrentar a estigmatização, pois frequentemente o discurso preconceituoso vem ocultado no discurso de valorização da saúde e revestido de argumentos médicos. A ideia de preocupação com a saúde de quem é gordo demonstra indícios de gordofobia, uma vez que se presume que aquele sujeito é doente só por estar acima do peso considerado ideal, enquanto pessoas magras não são abordadas


e questionadas a respeito de seus níveis de pressão arterial, por exemplo. Se a magreza é sinônimo de saúde, ser gordo, além de esteticamente desvalorizado, é sinônimo de doença.

Em contraposição a essa opressão, que afeta, sobretudo, corpos gordos femininos, tem sido criados canais de ativismo cibernético tendo como protagonistas mulheres que se propõem a “representar” os corpos gordos de maneira positiva. Dentro dessa discussão, se faz urgente refletir sobre o corpo gordo fora do padrão normativo vigente (GUATARRI; ROLNIK, 1996), verberando outro modo de ser e estar no mundo, admitindo um corpo diferente ao imposto como ideal.

Conforme Louro (2016, p. 15), investimos muito nos corpos, “nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos”. Desse modo, as diferenças entre homens e mulheres não se dão somente através de definições biológicas, elas são produzidas “na cultura e pela cultura”, que transcende o olhar naturalista com que inúmeras vezes o corpo é explicado e tratado.

O meu corpo é resistência


O corpo é social, isto significa que “o corpo está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa.” (SANT’ANNA, 2005, p. 12). Há uma resistência social quando saímos do domínio normatizado e partimos para outro lugar de criação e reflexão do corpo como ele é e do que pode ser. Aceitar, o corpo como ele é ou produzi-lo de modo criativo, pode provocar



mudanças nas concepções de beleza, saúde e felicidade. Amar o próprio corpo pode transformar a forma de um sujeito pensar e estar no mundo, revoluciona o modo de estar, viver e ser na vida. Através da aceitação e respeito com o próprio corpo, podem ocorrer inúmeras libertações que mudem a subjetividade diante das normatizações corporais.

O corpo gordo pode ser uma resistência à padronização estética capitalista e, pode tornar-se um acontecimento político de empoderamento, manifestando uma vontade de oposição ao que se vive na sociedade de controle, capturando e revelando fluxos de crenças e de desejos contra a naturalização do sistema e reafirmando a revolução que o indivíduo pode se propor na abertura de uma possibilidade a novos mundos possíveis.

Segundo Baquero (2012), pode-se pensar no conceito de empoderamento de sujeitos de duas formas: individual e coletiva. A primeira, segundo a autora, diz respeito à análise psicológica, como o sujeito se vê e procura recursos para modificar sua vida, e se empoderar na autoestima, autoafirmação e autoconfiança. A forma coletiva pode ser compreendida em dois níveis: um organizacional, que diz respeito à autonomia e participação de colaboradores em uma organização, implicando decisões e participações em coletivo; outro comunitário, relacionado à união de sujeitos desfavorecidos que procuram meios de melhorar o ambiente em que vivem, “[...] buscando a conquista plena dos direitos de cidadania, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado.” (BAQUERO, 2012, p. 178).



Considerando que somos seres sociais e construídos a partir do meio que vivemos, o empoderamento deve ser visto de forma coletiva. Entretanto, não há como uma pessoa empoderar outra, já que o empoderamento está intrínseco a autorreflexão, o que pode ser feito é ajudar, apoiar e/ou mostrar como criar meios para essa autonomia. O empoderamento pode ser entendido como resistência ao poder, pois essa ação está focada nos oprimidos e não nos opressores. “A tomada de consciência não se dá de forma isolada, mas através das relações que os homens estabelecem entre si, mediados pelo mundo” (BAQUERO, 2012, p. 182).

O empoderamento feminino é um processo que parte de uma busca por ações e conhecimento para encontrar força e poder sobre si e conseguir se emancipar de opressões que acontecem em nosso entorno. O processo de empoderamento faz com que percebamos a opressão, o quanto isso pode fazer mal e assim, encontrar novos modos de pertencimentos às instituições e conceber novos arranjos sociais.

Os corpos gordos resistem diante do padrão estético e buscam outro caminho de estar e se perceber no mundo. Para muitas mulheres, é importante perceber-se como gorda, usar o título de gorda como estratégia de autodenominação positiva e nunca negativa. Quando as mulheres dissipam o sentimento negativo ligado à palavra “gorda”, se tornam resistentes e dissidentes da norma imposta por uma sociedade que padroniza e controla corpos e desejos, que define o belo e o saudável.

A Figura 1 apresenta um exemplo de resistência. Mulheres gordas resistentes lançam marcas que buscam celebrar não as

“curvas e a autoestima” de maneira genérica, mas celebram a própria gordura, de forma que a roupa passa a ser não só uma maneira de se expressar em relação a preferências de estilo, mas torna-se um instrumento de resistência. O termo “gorda” é percebido como um adjetivo bom e que deve aparecer e existir, ser visível e estar presente na sociedade. Ao usarem uma camiseta com o enunciado “gorda”, as mulheres propõem outro modo de ser e estar no mundo, outras corporalidades, buscam o empoderamento, libertam-se da opressão estética.

Figura 1 - Página virtual de venda de camiseta com a mensagem “gorda”

Página Principal / CAMISETÃO / CAMISETÃO - GORDA

CAMISETÃO - GORDA

Ref. MOFOOD **COMPRAR SEGURA**

Eu não sou "cheinha", "fofinha" ou "fortinha". Chega de diminutivos, eu sou é gorda! Ser gordo não é desvio de caráter, não deveria ser motivo de vergonha. Precisamos viver numa sociedade inclusiva, em que possamos lutar juntos contra qualquer tipo de preconceito. <3

Tabela de Medidas Lista de Desejos

Selecione a opção para TAMANHO:

G4 G5 G6

R\$ 119,00 **COMPRAR**

Disponível em: <https://www.ohquerida.com.br/camisetao/camiset-a-gorda>
 Acesso em: 20 de maio de 2021

O objetivo da página virtual é mostrar que o corpo gordo existe, não é doente e repulsivo como a mídia apoiada pelo discurso médico apresenta. Dessa maneira, a mulher empodera-se quando entende que ser gorda é estar fora de uma normalidade cor-

poral, é desvendar o olhar preso às normas e perceber quais mecanismos sócio culturais podem estar por trás da busca de um corpo “normal” e quanta disciplina e normatizações o corpo deve suportar para ser o que é.

Conforme Foucault (2008), o corpo está inserido numa teia de poderes que lhe ditam proibições, obrigações e coerções que acabam por determinar gestos e atitudes e delimitam as práticas e mecanismos na construção do corpo inteligível em uma estrutura sócio política de utilidade e docilidade. Cada grupo social imprime expectativas em torno ao corpo. Ao quebrar a normatização de corpos magros como o único aceito e valorizado, a mulher se torna um sujeito politicamente resistente a uma padronização na qual não se encaixa.

A mídia, enquanto articuladora de imagens simbólicas na sociedade atual, participa ativamente da construção do imaginário social (GREGOLIN, 2003). Desse modo, revistas que veiculam capas com corpos gordos contribuem para a desmistificação existente nesse imaginário social, no qual os indivíduos percebem-se e se relacionam. Tais revistas apresentam um discurso de resistência às práticas e padrões estéticos historicamente construídos. Isso pode ser comprovado nas capas de revista selecionadas para análise, que não estão vinculadas ao universo corporal, ou seja, não são revistas especializadas na cultura da beleza.

A constituição da capa, apresentada na Figura 2, mostra um fundo que vai gradualmente do amarelo ao dourado, tom que nos remete instintivamente ao elemento ouro, sinônimo de riqueza e tradição. A escolha destes tons alude à elite magra (padrão mi-

diático) que relega os corpos que nela não se encaixam, já que, na atualidade, o desejo disseminado é o de que o corpo deve ser magro, livre de adiposidade (PEREIRA, 2013).


Figura 2 – Capa da revista TPM



Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/gaby-amarantos-e-capa-da-tpm-123>.

Acesso em: 15 de junho de 2021

No centro da capa, temos a cantora e compositora paraense Gaby Amarantos. Vestida com um maiô de vinil preto e luvas douradas, a cantora tem o corpo voltado para a esquerda, mas sua cabeça e olhar se voltam para direita. Sua expressão facial parece nos comunicar que ela, dona de um corpo transgressor dos padrões físicos, está bem situada e tem consciência de que este lugar de destaque lhe pertence (FISCHLER, 2015).



A representante do estilo musical tecno-brega também é apresentadora de um programa sobre moda em TV fechada. Sempre irônica e despojada, uma de suas respostas à entrevista da Revista TPM intitula a capa da edição em análise: “*Eu não visto 38. E daí?*”. A referência ao tamanho 38 remete diretamente ao padrão de modelagem estabelecido para a maioria das mulheres brasileiras, embora ele não represente a realidade. A pergunta provocativa “*E daí?*”, conduz à reflexão de que o padrão midiático e estabelecido socialmente como sendo o “normal” não corresponde ao seu corpo e essa falta de correspondência é vista pela apresentadora como algo sem relevância.

Confrontadas com a dura exigência imposta pela mídia de serem magras e sedutoras algumas mulheres ousam mostrar um corpo que, supostamente, “ninguém quer ver” e transformar também sua própria visão sobre si. Ao dizerem não aos controles contemporâneos sobre os corpos, produzem uma resistência. São mulheres que resistem diante de um modelo inatingível de beleza, uma vez que a perfeição é apenas uma ilusão e está longe de ser atingida. Não só a mídia está envolvida nesse processo, mas todo um conjunto de instituições que delimitam normas para os sujeitos. Que criam modelos e padrões a cada geração e impõem a nossa adesão a suas ideias utópicas. Nessa linha, essa separação de territórios entre corpos “magros” e “gordos”, divide a sociedade e faz os sujeitos acreditarem que só existe uma maneira de serem belos.

Tal prática discursiva pode representar um movimento de resistência ao padrão de magreza reproduzido pela mídia e indicar


uma possibilidade de mudança discursiva e social. As capas de revistas mostram mulheres que lutam para dar vozes aos corpos silenciados pela hegemonia. São exemplos de resistência frente aos discursos dominantes de construção da corpulência e que permite ao leitor refletir, através das imagens sobre questões relacionadas a representação social da gordura.

A Figura 3 apresenta uma revista com capa na cor azul. O tom azul faz alusão à imagem do céu, tido como sinônimo de infinito; além de ser um tom que remete à tranquilidade, por não ser uma nuance vibrante da cor. Essa cor também é utilizada para representar a feminilidade, por provocar a sensação de afetividade e conforto.

Figura 3 – Capa da revista Elle




Fonte: Disponível em <https://juromano.com/moda/plus-size-na-elle-brasil-de-maio-com-gorduras-e-sem-photoshop-sim-sou-eu/>
Acesso em: 18 de junho de 2021



No centro da capa, temos novamente a imagem de uma mulher. Desta vez, trata-se da blogueira Juliana Romano, de 27 anos. Vestindo apenas um casaco que deixa descoberta uma parte do seu corpo, que está virado para a esquerda, e o rosto voltado para frente, como se encarasse o leitor, numa atitude de resistência e empoderamento. Em sua edição especial de aniversário, a revista *Elle* teve como manchete principal “#VocêNaCapa”, fazendo referência às possíveis leitoras como modelo de capa. Ao ser convidada para fotografar, a blogueira fez questão de não utilizar *photoshop*, ou seja, mecanismos de correção corporal e retoques faciais.

Em seu *blog*, Romano (2015) estimula as mulheres *plus size* a aceitarem seus corpos e confessa ter vivido a ansiedade por ver numa revista de moda brasileira, voltada para o público feminino, uma mulher com manequim GG. Sobre a questão do corpo, a blogueira deixa um recado no *blog* para os seus seguidores: “O corpo é meu e eu faço o que eu quiser com ele e ninguém tem nada com isso! Não me levem a mal, é só para a patrulha gordofóbica entender que aqui não é lugar para comentários preconceituosos”.

É possível perceber que a resistência do corpo gordo aos padrões impostos pela mídia e pela cultura importada vem obtendo destaque e ganhando força. Se os sujeitos leitores assumem e repetem como verdade o discurso veiculado pela mídia, então ter uma blogueira de moda *plus size*, reconhecida nacionalmente como ícone de luta e empoderamento feminino, ocupando o lugar de destaque (a capa de uma renomada revista de moda), representa o lugar do corpo anteriormente não aceito. Uma capa de




revista com a presença de corpos diferentes, que transgridem às regras, constitui um novo lugar de resistência (PEREIRA, 2013).

O padrão de beleza é historicamente construído e sua propagação está envolta em procedimentos de controle que tentam coagir os sujeitos e fazê-los aderir ao modelo do corpo ideal. Todavia, onde há poder, há também formas de resistência, por isso, existem os sujeitos que conseguem resistir ao padrão, assumir as suas formas físicas e viverem bem com o corpo que possuem, à medida que compreendem os elos entre o corpo e sua história.

A estética condena os corpos gordos, olhados como transgressores de um parâmetro de beleza, normalidade ou reciprocidade. Vislumbrando o outro lado da moeda, Foucault (2008) afirma que sempre que há poder, haverá uma resistência sendo gestada. Para o filósofo francês, a resistência é também imanente ao poder, e as relações de poder só existem porque existe uma multiplicidade de pontos de resistência, isto é, são resistências, no plural. Por isso, assim como o poder, as resistências são também pontos móveis, nômades, inventivos, muitas vezes improváveis e espontâneos, provocadores de clivagens, reagrupamentos e singularizações. As resistências percorrem os próprios sujeitos e também constituem seus corpos; produzem rupturas, constituindo o novo.

Lipovetsky (2015) chama atenção para a presença de convocações midiáticas para todos os tipos de corpos e para a valorização de uma beleza real, ao lado das clássicas convocações para o corpo ideal/magro. No entanto, ele ressalta que o padrão de beleza hegemônico sempre existirá.




Na contemporaneidade, o corpo passa a ser um importante sinal de diferenciação. Pode-se visualizar um movimento incessante de procura do apagamento das marcas das diferenças em favor da construção de um mundo harmônico e que, por isso, busca minar e desativar o que difere, marcando com uma identidade o que burla, desenquadra, rompe, destoa dos enclausurados parâmetros contemporâneos de normalidade que engessam os sujeitos e seus corpos.

Nas capas de revista analisadas, o corpo gordo é apresentado como sinônimo de aceitação, sucesso, naturalidade e felicidade. As capas demonstram como a mulher, dona de um corpo que não obedece aos padrões, deve encarar a mídia massificadora e ocupar seu lugar de direito. O corpo se constitui, portanto, como um lugar de disputa, não só de saberes e discursos, mas também um conflito do sujeito com o próprio corpo (PEREIRA, 2013).

Considerações finais

Pensando nas relações entre o sujeito e o poder, Foucault (2010) propõe analisar as formas de resistência, entendendo-as como “catalisadores químicos” que permitem colocar em evidência as relações de poder, ver onde elas se inscrevem, descobrir os seus pontos de aplicação e os métodos que elas utilizam. Para compreender em que consistem as relações de poder, é necessário analisar as formas de resistência e os esforços desenvolvidos para tentar dissociar essas relações.



O corpo gordo associado ao descontrole e à indisciplina está distanciando-se da marginalização e colocando-se como centro de um discurso de resistência e de empoderamento. Sendo alvo de disputa pelo controle e manutenção do poder, o corpo, a cada instância de libertação conquistada, é apropriado pelos novos espaços ideológicos, e pelos interesses de dominação e exploração comercial destes (PEREIRA, 2015).

Como já dito, Foucault (2012) esclarece que o corpo foi descoberto como objeto e alvo do poder. Ele ganha atenção quando é percebido como algo manipulado, modelado, treinado e obediente. Muitas mulheres, cujos corpos não fazem parte do padrão estético feminino, conseguem se libertar das exigências sociais ao entenderem que a normatização do corpo magro é uma utopia muito difícil de ser alcançada. Tais mulheres propõem outro modo de ser e estar no mundo, outras sociabilidades, outras corporalidades, buscam o empoderamento de seus modos de ser, que estão fora dos padrões, libertando-se da opressão estética na subjetividade capitalística. Transformam seus corpos gordos em corpos revolucionários e políticos.

Referências

ARRAES, Jarid. Gordofobia como questão política e feminista. *Revista Fórum*. 2015. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/digital/163/gordofobia-como-questao-politica-e-feminista/> Acesso em: 20 jun. 2021.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. *Revista Debates*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722/17099>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LIPOVETSKY, Gilles. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 07-34.

FISCHLER, Claude. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT'ANNA, Denise B. (Org.) *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005, p. 69-80.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 40. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. 2. ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GREGOLIN, Maria do R. V. (Org.) *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003, p. 9-17. (Coleção Olhares Oblíquos).

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PEREIRA, Tânia M. A. *O espetáculo de imagens na ordem do discurso midiático: o corpo em cena nas capas da revista Veja*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PEREIRA, Tânia M. A. O corpo gordo na ordem do discurso publicitário: efeitos do biopoder. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da. (Org.) *Escrit@s sobre gênero e sexualidades*. São Paulo: Scortecci, 2015. p. 217-229.

ROMANO, Juliana. Plus Size na ELLE Brasil de maio com gorduras e sem Photoshop. Sim! Sou eu! 2015. Disponível em <https://juromano.com/moda/plus-size-na-elle-brasil-de-maio-com-gorduras-e-sem-photoshop-sim-sou-eu/> Acesso em: 20 jun. 2021.

SANT'ANNA, Denise B. (Org.) *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

Recebido em 11/04/2020.

Aceito em 19/06/2020.

Licenciado por



Fanzines de Histórias em Quadrinhos: linguagem e contribuições à educação

Comics Fanzines:
language and contributions to education

 Henrique Magalhães

Resumo: Como publicações paratópicas, os fanzine possibilitam o fluxo criativo além das fronteiras convencionais e mercadológicas, estimulando a liberdade de expressão e a eclosão de novas linguagens textuais e gráficas. A partir de estudos de Edgard Guimarães, Fernanda Meireles, Roberto Causo, Gazy Andraus, Elydio dos Santos Neto, entre outros produtores e pesquisadores, estudamos no artigo a evolução dos fanzines de histórias em quadrinhos no país e sua utilização como ferramenta pedagógica, função que tem adquirido cada vez mais importância nesse campo de produção.

Palavras-chave: fanzine; linguagem; educação.

Abstract: As paratopic publications, fanzines enable the creative flow beyond conventional and market boundaries, stimulating freedom of expression and the emergence of new textual and graphic languages. Based on studies by Edgard Guimarães, Fernanda Meireles, Roberto Causo, Gazy Andraus, Elydio dos Santos Neto, among other producers

Henrique Magalhães. Doutor em Sociologia pela Université Paris 7 e professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Email: henriquemais@gmail.com

and researchers, we study in the article the evolution of comic book fanzines in the country and its use as a pedagogical tool, a function that has acquired more and more importance in this field of production.


Keywords: fanzine; language; education.

Introdução

A comunicação é, sem dúvida, um dos pilares que sustentam nossa estrutura social. É indiscutível a importância que tem a comunicação não só como um lucrativo ramo dos setores industrial e comercial, mas também como instrumento que permeia e amálgama nossa vida cultural. Da comunicação interpessoal potencializada pela telefonia à comunicação de massa e à indústria cultural, vivemos um verdadeiro esplendor do processo comunicativo, ora como indivíduos atuantes, ora como meros receptores.

Durante quase todo o século XX os meios de comunicação se consolidaram por intermédio de grandes conglomerados, abrangendo a mídia impressa e audiovisual. Nesse período prevaleceu a chamada “comunicação de massa”, instrumentalizada para atingir o maior número de receptores de forma indiferenciada.

As novas tecnologias informacionais criadas no final desse século, em particular a disseminação dos computadores pessoais, possibilitaram, se não a inversão desse processo vertical de comunicação, ao menos um certo grau de autonomia dos sujeitos. Com a internet e o acesso aos meios de produção favorecidos pelos programas de computador, a comunicação alcançou certo grau de horizontalidade, quando cada receptor pode ser também um emissor.



Hoje é comum que se tenha um blog ou mesmo um sítio na internet, quando não frequentar diversas redes sociais. De casa ou do escritório é possível se conectar com o mundo, pesquisar e se informar sobre os acontecimentos da hora, bem como abrir sua vida para o compartilhamento com a grande comunidade planetária, no melhor exemplo do que antecipou o filósofo canadense Marshall McLuhan sobre a chamada “aldeia global”.

Os fanzines certamente fazem parte desse conjunto de ações individuais ou de pequenos grupos em torno de um objetivo comum. Numa breve definição, fanzines são publicações de fãs – ou aficionados – por algum tema artístico que se dirigem a outros fãs que tenham o mesmo interesse. São publicações amadoras, sem fins lucrativos, feitas geralmente de forma artesanal, em pequenas tiragens, que visam a liberdade de expressão de seus produtores, a troca de informações com o grupo, o exercício artístico, a crítica e a divulgação da obra de novos autores. O termo “fanzine” originou-se da contração das palavras inglesas “fanatic” e “magazine”, sendo, portanto, a revista do fã.


Embora o termo tenha sido cunhado desde a década de 1940 nos Estados Unidos, só passou a circular por aqui no final da década de 1960, por meio de reportagens e matérias noticiosas sobre as publicações francesas de estudos sobre História em Quadrinhos. Até então tínhamos o velho boletim, mais voltado ao noticiário sindical, partidário ou associativo. O primeiro fanzine brasileiro de História em Quadrinhos, lançado por Edson Rontani em 1965 em Piracicaba, SP, nem se chamava fanzine, era denominado *Ficção*, subtulado *Boletim Ciência-Ficção Alex*

Raymond, em homenagem ao grande criador estadunidense de *Flash Gordon*.

O fanzine pode muito bem ser classificado como um boletim, ou como uma revista, editado por indivíduos ou grupos de fãs reunidos em associações formais ou não. A nomenclatura apenas se atualizou, mirando a especificidade da abordagem artística. Desse modo, um boletim de um diretório acadêmico não poderia ser considerado um fanzine, se voltado exclusivamente para os interesses políticos e acadêmicos estudantis. Mas se produzido para veicular a expressão artística e a crítica de seus filiados, aí sim, teríamos um fanzine, inequivocamente.

A definição de fanzine, como quase tudo que permeia a contracultura ou a produção independente é muito rarefeita, sendo resignificada por cada autor, leitor ou editor. Há os que procurem restringir o conceito ao caráter reflexivo da publicação, como procuramos fazê-lo. Mas há os que dão ao termo um sentido mais amplo, abarcando qualquer publicação independente e amadora voltada a alguma expressão artística.

Era comum na década de 1980 alguns editores atribuírem a suas publicações a denominação de *fanzine político*, ou *fanzine anarquista*, veiculando o discurso contestatório ao sistema e à política em geral. Essas publicações circulavam no meio dos fanzines, visto que gozavam do mesmo processo produtivo e utilizavam a mesma estratégia de difusão. Certamente por permitir a liberdade de expressão e estar à margem das empresas de comunicação, essas publicações passaram a ser consideradas como fanzines por alguns pesquisadores. O princípio da autogestão im-



plicava de forma primordial para se chegar a esse conceito, algo como o propalado lema “do it yourself” (faça você mesmo) tão querido ao movimento punk.

De forma radical, se considerarmos todas as publicações amadoras, associativas, sem fins lucrativos como fanzines, será preciso reconhecer nesta categoria as publicações estritamente políticas, como as de associações de bairro ou de representações sindicais, do mesmo modo que as publicações religiosas, dirigidas aos seus seguidores. É preciso recuperar o termo fanzine no que ele tem de original, que é a resistência de setores artísticos discriminados pela imprensa e pelo mercado editorial.

Em seu livro *Fanzine*, o editor e quadrinista Edgard Guimarães (2005, p.13) reforça que o caráter do fanzine está ligado à atividade cultural, a sua divulgação e ao prazer de estar envolvido nela. Desse modo, os fanzines podem ser de música, de poesia, cinema, quadrinhos, literatura etc. Um dos pontos particulares levantados por Edgard diz respeito ao conteúdo veiculado no fanzine. Para ele o termo fanzine se disseminou de tal forma que engloba todo tipo de publicação amadora, que seja feita sem intenção de lucro, pela simples paixão pelo assunto focado. Nesse caso, mesmo as publicações que trazem apenas a produção artística inédita seriam consideradas fanzine.

No nosso entendimento, o fanzine deve necessariamente conter matérias reflexivas (entrevistas, artigos, resenhas etc.), prescindindo ou não da veiculação da própria arte, como ocorre com os fanzines de quadrinhos e de poesia. Para as publicações que


veiculam a produção artística preferimos classificá-las como revistas independentes.

Origens incertas

A origem de muitas expressões artísticas é repleta de controvérsias, como ocorre com as Histórias em Quadrinhos. Alguns articulistas consideram como seu marco fundador por vezes uma data simbólica da estreia de um personagem ou da produção de uma revista. As opiniões divergem de acordo com o referencial. O pesquisador Álvaro de Moya (1986, p.23) atribui ao personagem *Yellow Kid*, do estadunidense Richard Fenton Outcault, a estreia dessa expressão artística, em 5 de maio de 1895 no jornal *World*, de Nova Iorque, considerando a imprensa de massa como seu berço natural.

Sem dúvida, Outcault teve um importante papel para a consolidação das histórias em quadrinhos. Seu personagem *Yellow Kid*, ao juntar textos e imagens em histórias que narravam o dia-a-dia dos imigrantes nova-iorquinos, cumpria seu papel de facilitador da aculturação, por sua linguagem fácil e bem humorada. Para Athos Eichler Cardoso (2002, p.23-30), estudioso sobre a origem dos quadrinhos, Outcault também alcançaria o sucesso com outra personagem, *Buster Brown*, chamado *Chiquinho* no Brasil. *Chiquinho* era um garoto endiabrado de uma família burguesa, no mesmo estilo impertinente de seu primo pobre *Yellow Kid*.

A francesa Annie Baron-Carvais (1991, p.13) afirma que até então o que se tinha era a associação do texto com a imagem, sendo



o texto colocado no rodapé, como uma espécie de legenda. Uma das inovações do trabalho de Outcault foi a inclusão do texto na imagem, em forma de narração, mas também de diálogo. Não era ainda a utilização do balão, contudo seria o primeiro passo para a expressão direta das personagens.


Mas, há que se considerar que são muitos os exemplos dos primeiros quadrinhos – tidos como precursores – que se construíram sobre o suporte do humor. Já no início do século XIX o artista suíço Rodolphe Töpffer criou sua “literatura em estampas”, com a publicação em 1827 de *Monsieur Vieux-Bois*, uma crônica da vida quotidiana. *Monsieur Reac* foi o primeiro personagem de caráter político, criado em 1848 pelo fotógrafo Nadar. *Max und Moritz* foram personagens do alemão Wilhelm Busch, lançados em 1865. A traquinagem desses garotos teve sua versão no Brasil com o nome de *Juca e Chico*, traduzida por Olavo Bilac. Foram os quadrinhos de Busch que influenciaram o norte-americano Rudolph Dirks na criação em 1897 dos *Katzenjammer Kids*, ou *Sobrinhos do Capitão*, no Brasil.

Na França, Georges Colomb, que assinava como Christophe, criou a *Famille Fenouillard* em 1889. Esta história em quadrinhos, segundo a revista *Kaboom!* (2005, p.6) viria a ser a primeira tratando do ambiente familiar, representando um casal provinciano e suas duas filhas, *Artémise* e *Cunegunde*. Considerado um dos precursores dos quadrinhos modernos, Christophe jamais usou balões – que são o ícone da linguagem dos quadrinhos –, mas inseria os textos sob os quadros, além de usar ângulos inusitados, movimentos acelerados e silhuetas. Para Álvaro de Moya (1986,

p.16), Christophe é considerado um dos que mais contribuíram para a formação da linguagem dos quadrinhos, que viria a ser um dos meios de maior sucesso no mundo das comunicações.

O Brasil também deu sua contribuição para a construção das histórias em quadrinhos. Em 1867, o ítalo-brasileiro Angelo Agostini publicou *As Cobranças*, sua primeira história ilustrada, na revista *O Cabrião*, de São Paulo. Em seguida, publicou na revista *Vida Fluminense*, do Rio de Janeiro, *As aventuras de Nhô-Quim ou Impressões de uma viagem à Corte*, em 1869. Fez uma série de nove páginas duplas de *Nhô-Quim*, que é considerada, por ter um personagem fixo, como nossa primeira história em quadrinhos. O personagem fazia uma crítica mordaz ao Império no melhor estilo das sátiras difundidas na época, abusando da caricatura da vida cotidiana.

Outra criação que comprova o pioneirismo de Agostini foi *Zé Caipora*, publicado a partir de 1883 na *Revista Ilustrada*. Foram 35 capítulos que circularam até 1888. Esta personagem seria republicada na revista *Dom Quixote* a partir de 1895 e retomada em *O Malho*, em 1906. O pesquisador Athos Cardoso (2002, p.20) considera *Zé Caipora* como um personagem inovador. Antes mesmo da *Famille Fenouillard*, ele já tinha desenhos realistas, ao contrário das demais historietas, que eram caricatu-rais. Enquanto as outras histórias em quadrinhos da época eram humorísticas ou satíricas, *Zé Caipora* apresentava histórias de aventuras dramáticas, gênero de quadrinhos que só viria aparecer novamente em 1920, na revista inglesa *Puck*, com a personagem *Rob, the Rover*, de Walter Booth.



Com relação aos fanzines, há certo consenso de que tenham surgido no seio da literatura de ficção-científica, sendo *The Comet* o primeiro de que se tem registro. *The Comet* foi criado nos Estados Unidos da América em 1930 por Ray Palmer para o Science Correspondance Clube, seguido por *The Planet*, em junho do mesmo ano, editado por Allen Glasser para o *The New York Scienceers*.

Segundo o articulista Pedro Hunter (2004, p.26), outro fanzine pioneiro foi *The time traveler*, criado por Julius Schwartz, em parceria com Mort Weisinger, futuro editor da DC Comics. Julius Schwartz, ainda ao lado de Weisinger, viria a se tornar, mais tarde, o responsável pelo agenciamento e venda dos primeiros contos publicados de autores do calibre de Ray Bradbury e H. P. Lovecraft.

R. C. Nascimento (1988, p.12-14) considera que os primeiros fanzines eram produzidos pelos leitores mais participativos dos magazines comerciais de ficção científica. Com o tempo, os fanzines espalharam-se pelo mundo, tomaram os rumos mais diversos e voltaram-se para a difusão e análise de outros gêneros de expressão artística.

Embora haja concordância sobre a origem dos fanzines, é bem provável que a mesma se dê mais por ressonância que por exatidão. Dada a volatilidade desse tipo de publicação – de pequenas tiragens e produção artesanal, ainda mais quando os meios de reprodução não eram tão avançados como na atualidade – é de se esperar que um bom número de fanzines tenha simplesmente desaparecido em seu tempo, sem o devido registro. Para nosso estudo, porém, isto não vem ao caso. Podemos seguir aceitando

o *The Comet*, o fanzine, original como um símbolo da resistência dos autores de ficção científica, expressão considerada então como uma para-literatura.

A problemática da origem dos fanzines também se dá com a produção local. Para os pesquisadores brasileiros a edição de *Ficção*, por Edson Rontani, em 12 de outubro de 1965, é ponto pacífico. Esta informação foi atribuída por Worney Almeida de Souza em entrevista ao autor para sua dissertação de Mestrado, posteriormente publicada no livro *O que é fanzine* (1993, p.38-39) e em *A nova onda dos fanzines* (2004, p.24-25).

Imagem 1. *Ficção*



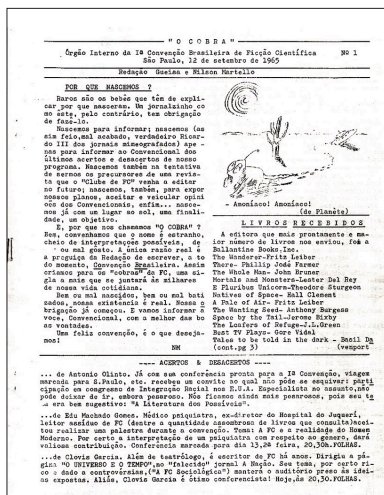
Fonte: acervo do autor

O próprio Edson Rontani reforça o pioneirismo ao descrever, em entrevista ao autor (2003, p.67), o objetivo da publicação, que era o de estabelecer um canal de comunicação com outras

pessoas que gostassem dessa arte. A inspiração teria vindo das revistas francesas que teciam comentários sobre quadrinhos no início dos anos 1960.

Em 2010, surge uma polêmica a respeito da origem dos fanzines brasileiros, que, no entanto, restringiu-se aos bastidores do meio acadêmico. O editor da Wikipédia, chamado Hyju (2010), ao fazer uma pesquisa para criar o verbete “fanzine”, afirma que o primeiro fanzine nacional teria sido *O Cobra*, segundo informação do jornalista Roberto Sousa Causo. O fanzine *O Cobra* teria sido lançado como um boletim da I Convenção de Ficção Científica, realizado entre 12 e 18 de setembro de 1965 em São Paulo.

Imagem 2. *O Cobra*



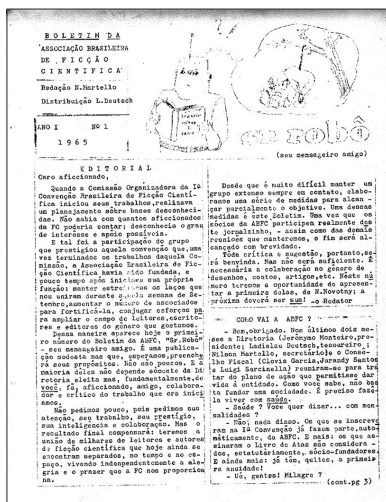
Fonte: acervo do autor

No dia 17 de maio de 2010, em resposta ao email do autor, o escritor Roberto Causo confirma os dados sobre a convenção,


tendo esta sido a primeira do gênero no país e atribui ao lançamento do fanzine *O Cobra* a primazia dos fanzines brasileiros de ficção científica. Segundo Causo, *O Cobra*, “Órgão Interno da Iª Convenção Brasileira de Ficção Científica”, era mimeografado e o número 1 tinha 3 páginas, tendo sido distribuído em 12 de setembro de 1965. O número 2 tinha 5 páginas e foi distribuído em 16 de setembro de 1965. Os editores foram Gueisa e Nilson Martello (este um escritor em atividade na época).

O segundo fanzine de ficção científica, ainda na visão de Roberto Causo (2010), teria sido *Sr. Robô*, “Boletim da Associação Brasileira de Ficção Científica”, também editado por Nilson Martello. O número 1, impresso em mimeógrafo, tem 4 páginas e traz a data de 1965, mas nenhuma indicação do mês em que foi publicado. As duas publicações eram muito semelhantes entre si.

Imagem 3. *Sr. Robô*



Fonte: acervo do autor



Mesmo tendo *O Cobra* sido lançado um mês antes do fanzine *Ficção*, de Rontani, Roberto Causo procura relativizar a importância desse pioneirismo, primeiro reconhecendo que ambos são contemporâneos, mas dedicados a gêneros diferentes: o de Gueisa e Matello, à ficção científica e o de Rontani, aos quadrinhos. Segundo, porque a questão é se se deve atribuir ou não a esse boletim da convenção o status de fanzine.

Para Causo (2010), “a informação da existência desses fanzines é relativamente recente – antigamente não se acreditava que a Primeira Onda da Ficção Científica Brasileira (1958-1972) tivera um fandom com clubes e fanzines. Em 1997 fiz contato com Walter Martins e outros membros do que hoje eu chamo de Primeiro Fandom, e Walter me passou esse material, que comprova que existiu um fandom com fanzines, convenções e tudo o mais”. Aos neófitos no tema, um *fandon* significa o universo dos fanzines.

Por outro lado, se considerarmos o conceito de Edgard Guimarães sobre os fanzines como sendo uma publicação amadora, voltada a uma expressão cultural e sem fins lucrativos, mesmo que apresente apenas a obra artística do autor, temos que considerar a publicação da revista em quadrinhos *As aventuras do Flama*, de Deodato Borges, como sendo comprovadamente o primeiro fanzine.

As aventuras do Flama surgiram como um programa na Rádio Borborema, de Campina Grande, PB, comandado por Deodato Borges, nos moldes de *Jerônimo*, personagem de uma rádio novela nacional. Era um programa policial e de aventuras, que tinha sequências diárias, como uma novela radiofônica. Foi para presentear o público que Deodato transformou as aventuras de seu

personagem em uma revista em quadrinhos, lançada em março de 1963. Impressa em linotipo, a produção da revista era uma verdadeira aventura, dado o alto custo que representava. A revista *As aventuras do Flama* teve cinco edições e significou o marco inaugural dos quadrinhos paraibanos (MAGALHÃES, 1983, p.15).


Imagem 4. *As aventuras do Flama*



Fonte: acervo do autor

Quando Deodato lançou sua revista, já havia um fã-clube do programa de rádio e que era potencialmente o público dos quadrinhos. Os 1500 exemplares, editado no formato “americano” (aproximadamente 17x24,5cm), capa em duas cores, eram disputados pelos fãs imediatamente após o lançamento da revista, por meio do programa radiofônico.

Podemos ver na aventura de Deodato Borges um fenômeno típico do universo dos fanzines: uma produção amadora, dirigida



aos fãs, sem fins lucrativos. O contato direto entre o autor e os fãs também é próprio desse tipo de publicação, gerando uma relação de camaradagem e cumplicidade tão realçada na produção de fanzines. Portanto, poderíamos estabelecer como pedra fundamental dos fanzines no país a criação de Deodato Borges e sua publicação *As aventuras do Flama*, ao menos até que outro autor ou pesquisador revire os acervos improváveis da história e descubra uma outra revista, ou fanzine ou boletim que a anteceda.

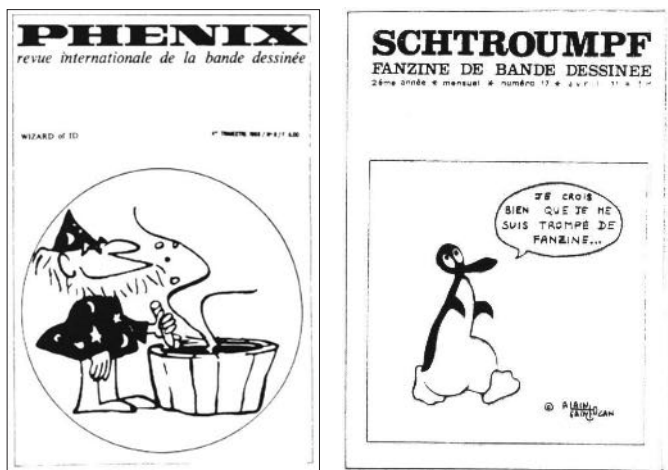
Fanzines pelo mundo

A possibilidade de cada leitor vir a ser editor foi o que impulsionou a difusão dos fanzines pelo mundo, mas a multiplicação dessas publicações não se deu de forma organizada. Para J. Glénat-Guttin (1972), foi só em 1960 que começou a haver alguma ordem, quando Dick Lupoff, editor o fanzine *Xero*, propôs a união dos fãs e os estimulou a fazerem suas próprias publicações. A partir daí surgiram tantos fanzines que se decidiu fundar a Amateur Publisher's Association.

A história dos fanzines deve muito à produção francesa, que estreou em 1962 com *Giff-Wiff*, boletim do Club des Bandes Dessinées, reunindo renomados intelectuais aficionados pelos quadri-nhos, como Francis Lacassin, Remo Forlani e Alain Renais. Este fanzine transformou-se numa luxuosa revista e o clube no Centre d'Etudes des Littératures d'Expression Graphique, promovendo a criação de associações congêneres em outros países. Após 23 números, *Giff-Wiff* passou a se chamar *Phénix*, revista internacional

de histórias em quadrinhos, como afirma o jornalista Thierry Pfister (1975).

Imagem 5. *Phénix*. Imagem 6. *Schtroumpf*



Fonte: acervo do autor

Foi por intermédio dos fanzines que Jacques Glénat construiu uma das maiores editoras de quadrinhos da Europa, que leva seu próprio nome. Glénat começou editando seu pequeno boletim *Schtroumpf*, que não demorou a tomar aspecto de publicação profissional. Além de desenhos inéditos e dossiês de autores como Hergé, Dupuis, Graenhals e Cuvelier, *Schtroumpf* divulgava vários fanzines estrangeiros e atingia um vasto público organizando encontros com autores e reeditando os clássicos dos quadrinhos europeus.

Com o tempo, todo o continente europeu viu surgir excelentes publicações independentes voltadas às histórias em quadrinhos,

com destaque ainda para a França, país que deu status de arte a esse gênero narrativo. Entre tantos, vale ressaltar *PLG* e *Bulles Dingues!* É importante notar que estes fanzines, que tinham produção gráfica requintada e conteúdo bem documentado, foram produzidos por associações e não por indivíduos, razão que explica seu amadurecimento e perenidade.

Imagem 7. *PLG*



Fonte: acervo do autor


Em artigo do fanzine *PolítiQua* n. 6 (1986, p. 6), inferimos que os fanzines portugueses se aproximam da trajetória dos brasileiros, com sua história de luta e resistência à falta de espaço para os autores locais nas poucas publicações do mercado. Os anos 1970 foram muito importantes os fanzines *Yellow Kid*, *Quadri-nhos* e *Aleph*, embora a maioria tivesse pouca duração. Em 1972 surge um fanzine que tinha uma curiosa vinculação com uma

publicação comercial: *Quadrinhos*, editado por Vasco Granja como suplemento do jornal *A Capital*.

Mas foi no final dos anos 1980 que houve a grande efervescência dos fanzines nesse país, com títulos como *Eros*, *Dossier Top Secret*, *Cruzeiro do Sul*, *Clubedelho*, *Banda* e *Ritmo*. Este, editado em Faro sob a coordenação de António Carrusca Rodrigues, chegou a 51 edições, entre 1981 e 1987 e teve 600 assinantes, uma marca considerável, visto o pequeno círculo de leitores comum a esse tipo de publicação.

Os fanzines europeus firmaram-se como revistas de estudo das histórias em quadrinhos, proporcionando a experimentação gráfica e a descoberta de inúmeros novos autores. Na Bélgica lançou-se o *Boletim do Clube Bob Morane*, que promovia o intercâmbio dos livros e álbuns com as aventuras do personagem, como nos conta o articulista português Fernando Vieira (1989a, p.15). Na Holanda o destaque foi *Stripschrift*, que chegou a sair em cores. Na Alemanha predominaram os fanzines de ficção científica, editados por clubes de aficionados. Vieira (1989b, p.15) afirma que um dos melhores fanzines suecos chamou-se *Bild & Bubbla*, dirigido por Per Andersson, que comentava a produção americana de quadrinhos, atualidades norueguesas e dinamarquesas.

Os destaques dos fanzines espanhóis da década de 1980 foram *El Rey Del Autopista*, *Solo para Locos*, *Heroes de la Calle* e *El Boletín*, este uma volumosa publicação com entrevistas, artigos e outras seções de interesse de colecionadores. No Japão, Osamu Tezuka, criador do famoso personagem de quadrinhos e animação *Astro Boy*, dirigia a publicação chamada *COM*. Segundo José




Ronaldo Lima (s/d), esse fanzine chegava a ter trezentas páginas e publicava artigos sobre quadrinhos e ficção científica.

Há que se considerar, ainda, os fanzines de quadrinhos dos Estados Unidos da América, onde essa arte, de forma mais expressivas, se transformou desde o início em cultura de massa. Entre as centenas de publicações independentes desse país podemos citar, apoiados no artigo de Lima (s/d), *Graphic Story Magazine* e *Vanguard*, de Nova York; *The Illustrated Comic Collector's Hand Book*, de Miami; e *The World of Comic Art*, da Califórnia. São fanzines que em geral abordam, além da produção dos quadrinhos comerciais, a ficção científica e os quadrinhos *underground*.

A qualidade semiprofissional dos fanzines estadunidenses e europeus, sobretudo a partir dos anos 1980, quando os recursos gráficos se tornaram mais acessíveis, equipara-se a das revistas especializadas. Com suas análises e informações sobre quadrinhos eles criaram quase que um mercado paralelo, dirigindo-se ao público fiel de aficionados e colecionadores.

Fanzines brasileiros de quadrinhos

É tido que os fanzines surgiram no seio da ficção científica, mas não demorou muito para que esse tipo de publicação atingisse outros gêneros artísticos, de modo que o termo passou a denominar também as publicações de aficionados por quadrinhos, literatura de terror, literatura policial, cinema e música, entre outros, em particular os fãs de rock e do punk, que eclodiu na Inglaterra em meados da década de 1970.



A história dos fanzine punk, para Antonio Bivar (1982, p.51.), passa pelas mãos de Mark Perry, que lançou em 1976 o *Sniffing Glue*. A publicação teve tão grande repercussão que logo se tornou o porta-voz do movimento. De duzentos exemplares em fotocópias já atingia mil no quarto número; o número 10 tornou-se internacional, com oito mil cópias em offset. É importante ressaltar a vitalidade dos fanzines punks porque eles tiveram grande influência no meio independente e levaram a uma verdadeira profusão de novas publicações. Com o punk, o termo fanzine consolidou-se para esse tipo de publicação, alcançando de forma mais incisiva a mídia convencional.

Contudo, no Brasil a produção mais expressiva de fanzines é dedicada às histórias em quadrinhos, certamente porque, além do caráter analítico, serviram de suporte para a veiculação da própria arte. Os fanzines de quadrinhos, com a popularização das fotocopiadoras e a melhoria da qualidade técnica, tiveram grande impulso na década de 1980, seja tomando as feições de revistas de estudos, seja aparentando revistas do mercado, mas com propósito inovador e experimental.

Muitos fanzines abordaram o universo dos grandes estúdios de quadrinhos dos Estados Unidos da América, berço dos super-heróis, a exemplo de *Marvel*, *Portal do Universo*, *Mundo DC*, *DC News* e *Informativo DC*. Muitos outros também falavam de super-heróis, sem, no entanto, lhes dar uma atenção exclusiva. Esses fanzines não faziam apenas a apologia desse mundo mítico e fantástico, mas também traziam críticas às edições brasileiras, comparando-as com as originais. As falhas de edição, tradução e

mesmo alterações na cronologia dos personagens eram apontadas, além da denúncia à censura local aos assuntos mais polêmicos editados nos Estados Unidos da América.

Outros fanzines se dedicavam à pesquisa e à investigação jornalística, com reportagens, resgate histórico e recenseamento do mercado, perfis de personagens, biografias de autores, resenhas de revistas e de outros fanzines, além de atualidades do mercado. Ao mesmo tempo, eles abriam espaço para a produção de novos autores. Este gênero de fanzine teve muita adesão e os títulos se espalharam por todo o país.

Imagem 8. *Quadrix*. Imagem 9. *Notícias dos Quadrinhos*

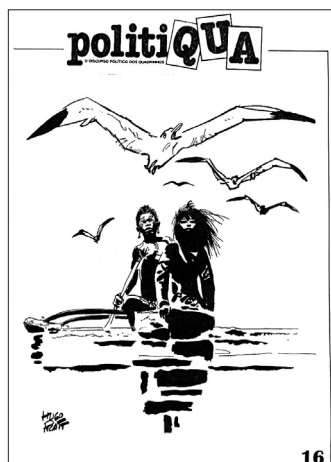


Fonte: acervo do autor

Dentre tantos que se destacaram, citemos *Quadrix*, de Worney Almeida de Souza; *Historieta*, de Oscar Kern, de Porto Alegre; *Notícias dos Quadrinhos*, de Ofeliano de Almeida, do Rio de Janeiro; *Marca de Fantasia*, de Sandra Albuquerque e Henrique

Magalhães, de João Pessoa; *Quadrinhos Magazine*, de Gonçalo Júnior, de Salvador; *Repórter HQ*, de Antônio Roque Gobbo, de Belo Horizonte; *Quadrímânia*, de Franco de Rosa, Seabra e Giovanni, de São Paulo; *Mutação*, de Marco Müller, de São José do Norte, RS; *Nhô-Quim*, de José Carlos Ribeiro e Henrique Magalhães, de João Pessoa; *Prismarte*, do grupo PADA, de Olinda e Recife; *Psiu*, de Edgard Guimarães e *Singular/Plural*, de Joacy Jamys e um grupo de ativistas do Maranhão.

Imagem 10. *Marca de Fantasia*. Imagem 11. *PolítiQua*



Fonte: acervo do autor

Neste grupo incluímos ainda *PolítiQua*, de José Carlos Ribeiro, de Carlos Barbosa, RS, fanzine que provocou muita polêmica ao mostrar a carga ideológica impregnada nos quadrinhos, mas nem sempre passada de forma transparente. Por meio de *PolítiQua* tive-

mos acesso aos quadrinhos de países socialistas, praticamente desconhecidos pela maioria dos leitores.


Alguns eram chamados de fanzines de nostalgia, que se voltavam à pesquisa histórica sobre os quadrinhos a partir do acervo de colecionadores. Dos que mais se destacaram temos *O Pica-Pau*, de Armando Sgarbi, do Rio de Janeiro; *Fanzim*, de Aníbal Cassal, de Porto Alegre; *Jornal da Gibizada*, de Valdir Dâmaso, de Maceió; *O Grupo Juvenil*, de Jorge Barwinkel, de Porto Alegre; e *O Quero-Quero*, de Cláudio Dilli, de Pelotas, RS. Os editores desses fanzines buscavam, de forma emotiva, reviver as fantasias do passado, mostrando aos novos leitores o universo editorial das décadas de 1930 e 1940.

Imagem 12. *O Grupo Juvenil*



Fonte: acervo do autor

Por esses exemplos enxergamos a riqueza temática dos fanzines brasileiros de histórias em quadrinhos. Por outro lado,




muitas outras publicações que se diziam fanzines, e que tiveram uma importância enorme para o fomento da criação e pesquisa gráfica, eram na verdade revistas independentes, publicando exclusivamente histórias em quadrinhos.

Fanzines como instrumento de aprendizagem

A força criativa dos fanzines se mostrou mais importante que a realização das próprias publicações. Com os fanzines, a liberdade de expressão pode se manifestar em plenitude, a experimentação gráfica rompe os cânones das cartilhas editoriais e os jovens têm seu veículo para fazer circular suas ideias. Tantas possibilidades expressivas não poderiam passar ao largo dos processos pedagógicos, e não passaram.

Embora os fanzines sejam ainda praticamente desconhecidos da grande maioria dos professores, alguns apostam neste veículo para trabalhar o desenvolvimento cognitivos dos alunos. Uma das experiências mais instigantes foi posta em prática por Elydio dos Santos Neto, Doutor em Educação pela PUC-SP e Gazy Andraus, Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Eles propuseram no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo a criação do que chamaram “biograficzine”, um tipo de fanzine que tem por objeto as histórias de vida.

Segundo Santos Neto e Andraus (2010, p. 29), a proposta visou contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento de



autoralidade. A oficina foi aplicada em 2008 no Seminário Temático Formação de Educadores, Narrativas Autobiográficas e Histórias em Quadrinhos; e em 2009, no Seminário Temático Cultura Visual e Formação de Educadores: um estudo a partir das histórias em quadrinhos.

O resultado dessa experiência, para os autores, foi a possibilidade de exercitarem a criação, a expressão da própria forma de ver o mundo e também o desenvolvimento da capacidade de autoria. Eles também viram a oportunidade de “resgatar a experiência de compartilhar narrativas de histórias de vida e de formação, num momento em que, apesar de tantos recursos tecnológicos possibilitarem uma comunicação mais fácil, assistimos a muitas pessoas viverem o drama da solidão” (Santos Neto & Andraus, 2010, p.31).

Ainda Elydio dos Santos Neto, juntamente com Marta Regina Paulo da Silva, Doutora em Educação pela Unicamp, viria organizar o livro *Histórias em Quadrinhos e Educação: formação e prática docente*. A obra, editada pela Umesp em 2011, reúne estudos de Edgar Franco, Gazy Andraus, Michelle Costa Duarte e dos próprios organizadores, que desenvolvem pesquisas sobre os processos de comunicação e educação, permeados pela leitura e produção dos quadrinhos.

Imagem 13. *História em Quadrinhos e Educação: formação e prática docente*



Fonte: acervo do autor

Outra experiência consistente na área da educação utilizando a edição de fanzines partiu de Fernanda Meireles, formada em Letras pela UECE e Especialista em Arte-Educação pelo CEFET de Fortaleza. Fernanda é editora do fanzine *Esputinique* e uma das fundadoras da Zinco, ONG denominada “Zine Corporation”, que organiza eventos ligado a música, literatura e outras manifestações culturais independentes.

Em 2000, Fernanda começou a ministrar oficinas de fanzines, primeiro em universidades, em seguida em espaços culturais, abandonando a carreira como professora de inglês para investir na Arte-Educação. Em 2001, atendendo a convite, passou a dar oficinas de fanzine no Theatro José de Alencar. Como relata Meireles (2010, p.107), entre agosto de 2001 e dezembro de 2002 aconteceram sete oficinas, numa periodicidade aproxima-


damente bimestral. O trabalho sistemático teve como resultado a formação de uma rede de produtores e interessados em fanzines.

Não podemos deixar de citar a contribuição dada por Cellina Muniz, Doutora em Educação pela UFC, que organizou o livro *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*, editado em 2010 pelas Edições UFC. Celina conseguiu reunir vários artigos e depoimentos de autores que trabalham os fanzines como investigação científica e prática pedagógica, a exemplo de Elydio dos Santos Neto, Gazy Andraus, Fernanda Meireles, Demétrios Gomes Galvão, Ioneide Santos do Nascimento, entre outros. Num campo ainda tão escasso de publicações, o livro de Cellina provoca o leitor a novos questionamentos sobre a importância e a prática editorial do fanzine.

Imagem 14. *Esputinique*. Imagem 15. *Fanzines*



Fonte: acervo do autor




A seu turno, Melissa Eloá Silveira Nascimento apresentou em 2010, no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, sua dissertação intitulada *Pedagozinando em sala de aula: artes de dizer e pedagogias de fazer*. O trabalho propôs “um mergulho entre a linha do *underground* e da pedagogia de criação de fanzines em sala de aula” (Nascimento, 2010). Melissa fez um estudo sobre o uso dos fanzines em sala de aula, cuja investigação se deu em 2009 no Curso de Pedagogia da UERJ. Para a autora do projeto, o objetivo foi entender como se configura a criação de fanzines em um espaço-tempo-social-pedagógico, ou seja, em um espaço hegemônico de saber.

Finalizando

Os fanzines são por natureza um espaço de comunicação interpessoal entre aficionados de qualquer expressão artística. São publicações amadoras, sem fins lucrativos, cujo objetivo é a troca de informações, a promoção dos autores amadores e a pesquisa e crítica sobre os mais diversos aspectos da arte escolhida. Campo preferencial de experimentação gráfica e textual, os fanzines são um excelente veículo não só para a democratização da comunicação, mas também para a aplicação em sala de aula, reforçando e enriquecendo as práticas pedagógicas.

Aos poucos a academia vai descobrindo as potencialidades dos fanzines e já são consideráveis os estudos sobre o tema em nível de graduação e de pós-graduação dos Cursos de Comunicação e Artes, bem como de Educação. A utilização dos fanzines em sala de aula,



porém, é uma prática que apenas se inicia timidamente, talvez pelo desconhecimento dos professores sobre o assunto. No sentido de ampliar o acesso aos fanzines e seus processos de produção, cursos e oficinas têm sido realizadas de forma eventual ou sistemática.

Complementando os estudos citados no artigo, finalizo com minha própria experiência na utilização e na produção de fanzines em sala de aula, nos cursos de Comunicação Social e de Comunicação em Mídias Digitais, ambos da UFPB. As disciplinas Laboratório de Pequenos Meios e Editoração I proporcionaram o espaço ideal para experimentar com os alunos a realização de seus próprios fanzines. De forma entusiasta, os alunos se debruçam em pesquisa iconográfica e produção de textos para a edição de seus fanzines, cujo resultado, na maioria das vezes, surpreende pela capacidade criativa estimulada por esse tipo de produção.

É importante frisar que o trabalho pedagógico com fanzines deve preservar a liberdade de escolha dos alunos, princípio que rege o conceito desse tipo de publicação. O acompanhamento, sem dirigismo, deve servir para fomentar a curiosidade, instigar a coerência editorial e incentivar o posicionamento crítico sobre a arte a partir da experiência de vida de cada um.

Referências

BARON-CARVAIS, Annie. *La bande dessinée. Que sais-je?* n° 2212. 3^o édition refondue. Paris: Presses Universitaires de France, avril 1991.

BIVAR, Antonio. *O que é punk*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARDOSO, Athos Eichler. *As Aventuras de Nhô-Quim & Zé Caipora: os primeiros quadrinhos brasileiros, 1969-1883*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

CAUSO, Roberto. Email ao autor, <rscauso@yahoo.com.br>, em 17 e 26/05/2010.

GLÉNAT-GUTTIN, J. In *Grilo*, n° 24. São Paulo: 21 de março de 1972.

GUIMARÃES, Edgard. *Fanzine*. Série Quiosque, 2. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

HUNTER, Pedro. *HQs de luto por Julius Schwartz*. In *HQ Clipping*, n° 1. Ipatinga, MG: março de 2004, p. 26. Republicado no sítio *Omelete* <www.omelete.com.br>, acessado em 16 fev. 2004.

HYJU. Email ao autor, <hyju@rocketmail.com>, em 14/05/2010.

Kaboom! n° 1. São Paulo: 2005.

LIMA, José Ronaldo. In *Uai*, n° 1. Belo Horizonte: s/d.

MAGALHÃES, Henrique. *A incrível história dos quadrinhos: 20 anos de HQ da Paraíba*. João Pessoa: Sancho Pança, 1983.

MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine*. Coleção Primeiros Passos, 283. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MAGALHÃES, Henrique. *O rebuliço apaixonante dos fanzines*. João Pessoa: Marca de Fantasia/Editora Universitária da UFPB, 2003.

MAGALHÃES, Henrique. *A nova onda dos fanzines*. Série Quiosque, 7. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

MEIRELES, Fernanda. *Zines em Fortaleza (1996-2009)*. In MUNIZ, Cellina (org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. Porto Alegre: L & PM, 1986.

MUNIZ, Cellina (org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NASCIMENTO, Melissa Eloá Silveira. *Pedagogizando em sala de aula: artes de dizer e pedagogias de fazer*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ. Orientação: Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart. Rio de Janeiro: 20 de agosto de 2010.

NASCIMENTO, R. C. *Afinal, o que é fanzine?* In *Singular/Plural*, n° 3. São Luís: outubro 1988.

PFISTER, Thierry. *A imprensa 'underground', um bom negócio*. In *Folha de S. Paulo*. São Paulo: 20 de maio de 1975.

PolítiQua, n° 6. Carlos Barbosa, RS: fevereiro de 1986.

SANTOS NETO, Elydio dos; ANDRAUS, Gazy. *Dos zines aos biografazines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria*. In MUNIZ, Cellina (org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). *Histórias em Quadrinhos e Educação: formação e práticas docentes*. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2011.

VIEIRA, Fernando. Rubrica *Bedelho*. In *Barlavento*, n° 668. Portimão, Portugal: 19 de outubro de 1989a.

VIEIRA, Fernando. Rubrica *Bedelho*. In *Barlavento*, n° 670. Portimão, Portugal: 2 de novembro de 1989b.

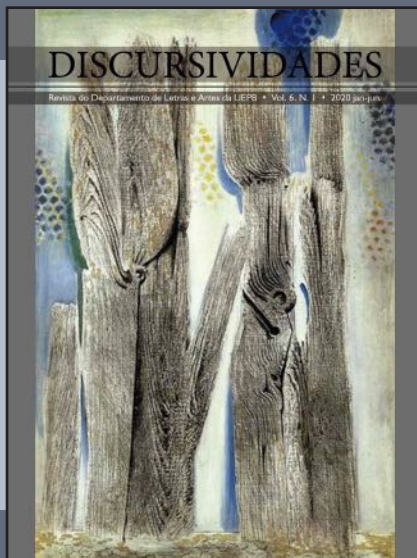
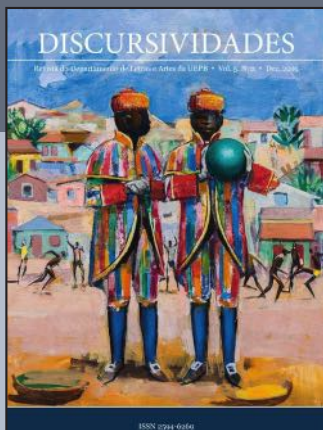
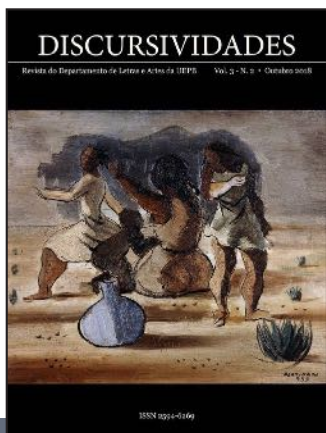
Recebido em 21/03/2020.

Aceito em 11/05/2020.

Licenciado por



DISCURSIVIDADES



<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>